

reservades a un sector dels alumnes, mentre d'altres nois i noies s'especialitzen en matemàtiques o en biologia. La idea sembla d'antuvi xocant, perquè va contra la tradició dels vells programes, però conservar-los implica també una opció política. VERDAGUER, P., Saber llegir, cosa d'especialistes?, 7/7/1.990

Amb la represa dels cursos ha tornat la preocupació del ministre de torn a França, François Bayrou, per l'enorme fracció de nens i nenes (entre un quart i un terç) a qui l'escola actual no aconsegueix d'ensenyar a llegir bé. De les declaracions del polític es dedueix que per ell és un problema de pedagogia, de mètodes d'aprenentatge. D'entrada no estem gens segurs que el ministre francès no vagi errat d'osques situant el problema a nivell de pedagogia. Per nosaltres és un principi de base que la llengua, oral i escrita, és de competència de tot membre actiu de la col·lectivitat. D'on vénen, doncs, les dificultats d'un terç dels alumnes? No de la pedagogia, sinó de la formació?

L'escola primària s'havia fixat com a finalitat d'ensenyar de llegir, d'escriure i de comptar. Un tal projecte comporta, és clar, tota una sèrie de graus el primer dels quals és el lletrejar, saber fer el seu nom i comptar amb els dits. Ara bé, hom disposava de cinc anys per passar de l'aprenentatge a la formació. És a dir que una vegada conegudes les lletres, hom llegia en veu alta, sota el control del mestre. Qui no llegia havia de seguir la lectura dels companys amb el dit o amb els ulls, i qui s'espavilava per jugar a altra cosa corria el risc de ser castigat. L'escriptura, per la seva banda, era reforçada pels múltiples i iteratius exercicis de llenguatge, vocabulari i gramàtica, els quotidians dictats. En matèria de comptes, els problemes seguien insistentment la mare a la botiga per descobrir el que li havien costat les compres, el benefici que realitzava el botiguer i d'altres finalitats d'una dignitat evidentment inferior a la d'un càlcul en sistema binari.

Compte, no estem preconitzant un entorn a l'escola d'abans, sinó que provem de comprendre d'on provenen les actuals dificultats de la lectura que dèiem. La lectura s'adquiria una mica com la força física i les habilitats corporals: fent gimnàstica, repetint incansablement els moviments.

L'escola d'avui és bastant menys pesada, i considera que cal evitar les repeticions, que cal viar, que el principi és ensenyar. Ensenyar, fer seguir el camí més fàcil per tal de fer comprendre una cosa, és pedagogia. La formació requereix més: una pràctica insistent i sostinguda. L'infant, per altra banda, en comprèn la necessitat: li agrada de sentir repetidament la mateixa història, i en els seus jocs és molt reiteratiu. Però l'escola primària sent la pressió d'uns programes que procuren d'encabir l'explosió de coneixences que caracteritza la nostra època. El desig d'obrir l'escola a la vida fa entrar la impaciència a les aules dels menuts. En un mot, les coneixences es mengen la formació.

VERDAGUER, P., El fracàs de l'escola, 19/10/1.993

És cert que l'escola no influeix directament en l'hàbit de la lectura. Això és real i és tràgic. És un tema que nosaltres hem analitzat i que en el nou sistema hem d'intentar que no passi. El foment de la lectura ha quedat englobat per culpa de l'escola en

els àmbits que en diem de lletres. Quan, precisament, el pes social no és el de lletres, sinó el pes científic i tecnològic, dins la mateixa escola, estic parlant del món de secundària, sembla que l'expressió escrita o oral que fomenta la lectura només sigui feina del professor de lletres i no dels altres professors. Ha de ser un projecte dins el centre educatiu el que l'expressió sigui una tasca de tots. El nano es pensa que llegir és cosa de lletres i que la part de ciència i tecnologia no requereix la lectura. Ara, els coneixements estan encasellats en uns nínxols i els nínxols poden ser signe de mort, perquè pes una cosa tancada.

MARESMÀ, A., Entrevista a Carme-Laura Gil, 1/9/1.990

El ministeri ens ho recorda un cop més i ningú no s'enfada: no llegir és cosa de micos i gorilles. S'atreveixen a insultar obertament un sector tan ampli de la població (els no-lectors) perquè saben que fins i tot aquests primats que ni llegeixen ni llegiran, en el fons pensen que fan mal fet. Que s'ha de llegir és un dogma que ningú no es qüestiona.

OLLE, M., Recuperar el plaer de llegir, 16/5/1.993

És una paradoxa a tot Europa que augmenti espectacularment els universitaris, mentre baixa escandalosament la capacitat i disposició envers la lectura. Els nens que llegeixen poc i veuen molt la tele, tenen la fantasia subdesenvolupada, que el fet de llegir regularment fomenta la captació de la informació i el procés d'aprenentatge, cosa que no fa veure la tele, i que els infants sense aturador són més agressions i nerviosos que els que miren menys canals o menys temps i que la seva capacitat d'atenció és menor.

Increasing knowledge gap: l'élite cognoscitiva, la que llegeix, i el proletariat cognoscitiu, el que només mira la tele.

TEIXIDOR, E., Infants sense aturador, 27/4/1.992

Hi ha qui concentra la seva crítica en els joves, en el sentit que els d'avui serien menys lectors que els d'abans. No estic segur que, en general, els nois i les noies d'avui llegeixin menys. Se'n queixen, sobretot, els pares que han estat i són uns grans lectors. M'agradaria saber quantes són les famílies treballadores no especialment culturalitzades en les quals hi ha fills que llegeixen més que els pares; suposo que bastantes.

Però el que importa és el que diu Petrarca del seu noi de quinze anys : " La seva intel·ligència no em sembla pas mediocre (...), només puc dir això: mai no he conegut nungú tan rebel a la lectura. No hi ha res que odï o li faci més por que els llibres, que considera que són els seus enemics personals."

Això li passà a Petrarca, el poeta i humanista de vasta cultura, amant dels clàssics i posseïdor d'una important biblioteca.

Els pares que es lamenten que els nois d'avui no llegeixen, potser trobaran consol en el precedent il·lustre de Petrarca. Fa més de sis-cents anys...

ESPINAS, J. M^a., Queixa antiga, 14/6/1.992

Llama poderosamente la atención la contradicción que supone el que la capacidad lectora de los alumnos españoles sea, por comparación con los de otros países, relativamente peor en el octavo que en el cuarto curso de la EGB.

Una primera explicación al curioso fenómeno que representan los resultados conocidos puede encontrarse en una temprana disminución de la necesaria tensión en la enseñanza sistemática de las técnicas fundamentales del aprendizaje, entre las que la lectura ocupa un lugar primordial. Seguramente esto se debe a que se da por supuesto demasiado pronto que el alumno domina la lectura para poder pasar cuanto antes a la etapa de una enseñanza más especializada.

EDITORIAL, Lectura y reforma, 2/11/1.992

Jo, a l'escola, al que sempre m'havia dedicat era a la sensibilització per a la lectura, a la construcció del lector. He analitzat els elements que hi influeixen: l'entorn social, la família, els estaments institucionals. Crec que el nen, als divuit mesos, ja hauria de tenir contacte amb el llibre, familiaritzar-s'hi. I després caldria analitzar la responsabilitat que en aquesta construcció del lector tenen els programes oficials. En aquest sentit, cal parar atenció a les escoles de professorat, de les quals, de vegades, els professors només surten havent fet una ampliació d'allò que han estudiat al COU. Aleshores, es produeix allò tan lamentable que de vegades el mestre no s'ha pogut llegir el llibre que fa llegir als alumnes, i això desemboca en el fet que el nen associa llibre amb treball i no sap separar un llibre de text d'un llibre de plaer. I l'escola hauria de potenciar el llibre de plaer, perquè el nen esdevingui lector.»

Allà, és important que el mestre no exerceixi un paper fiscalitzador en la lectura del nen, perquè de vegades sembla que l'únic que se li acudeix és fer pagar al nen un tribut per la lectura del llibre. Quan em preguntaven què volia aconseguir com a mestre quan el nen acabés vuitè, jo deia que fos lector, que llegís per gust. Si hi ha un percentatge elevadíssim de nens que no continuen estudis després dels catorze anys, el nen que és lector té almenys possibilitat d'accés a una cultura més àmplia a través de la lectura.»

MUNNE, A., Entrevista amb Ramon Besora, 21/5/1.992

«La meva experiència a l'escola resulta fonamental per al treball que estic desenvolupant. Quan penso en un llibre, penso immediatament en la gent que el tindrà a les mans, que connecti amb el món dels nens, amb el dels joves i amb el dels mestres. Penso molt en ajudar a formar lectors des de petits, buscant tota aquesta gent que té sensibilitat pel llibre.

«Vull que els nens gaudeixin de la màxima qualitat. Vull que els llibres que els poso a les mans siguin de per si atractius. S'han acostumat a tenir llibres molt avorrits a les mans, com els de text o els de treball i, per tant, intento diferenciar forçar. M'agrada que tinguin una imatge atractiva, que siguin diferents i que

determinin l'interès del jove per la lectura».
CASTILLO, D., Entrevista a Ramon Besora, 6/6/1.992

Les recomanacions (del govern anglès) per a l'ensenyament de l'anglès arriben a establir que els mestres corregeixen els alumnes que el parlin descuradament a l'hora d'esbarjo. I que als 14 anys tots seran examinats de la lectura d'alguna d'aquestes tres obres de Shakespear: Juli Cèsar, El somni d'una nit d'estiu i Romeo i Julieta. Llegir molt, escriure molt, parlar bé, molta gramàtica, i el mestre que no es preocupi per l'expressió correcta dels alumnes, que se'n vagi, ha dit una autoritat. Un bon començament de curs, ideal per infondre moral als professors.

TEIXIDOR, E., Retorn a l'escola, 15/9/1.992

Jo estic convençut que si algun escriptor ha de ser objecte de lectura i de treball escolar és Josep M. de Sagarra. A l'escola, naturalment, convindria llegir Sagarra en veu alta, perquè els nens aprenguessin la música de la llengua, la comunicació sensible a través de les paraules, la força i el color dels adjectius; amb els versos de Sagarra es pot aprendre a *respirar* la llengua. Des d'un plantejament didàctic, la mètrica de Sagarra proporciona una impregnació acústica de la llengua que d'altres lectures poètiques- per alta que pugui ser la seva qualitat creativa-no poden oferir.
ESPINAS, J. M^a., Sagarra a l'escola?, 13/11/1.991

Vull aclarir que parlo des dels meus coneixements de la realitat escolar, fruit del treball de cada dia en una escola i fruit també de la participació en moltes trobades amb d'altres mestres per comentar què, qui i de quina manera es treballa la literatura a l'escola. És ben veritat que hi ha mestres que no han treballat mai Sagarra, que no en deuen haver llegit ni un sol vers —el que es perden, vatua l'olla— i que deuen associar aquest cognom a una sabateria. Però també és veritat que un altre sector coneix l'obra de Sagarra i fa mans i mànigues per introduir-la a l'escola.

De mestres que no són lectors n'hi ha més dels que jo voldria, com passa en altres professions, tot i que en el cas dels mestres la falta és més greu, perquè nosaltres hem de ser elements actius, i molt actius, per fomentar la lectura com a plaer i la lectura com a font de coneixement.

CELA, J., Sagarra a l'escola, 23/12/1.991

Amb els seus llibres, Joaquim Carbó ha pretès fer bona literatura però, també, ajudar a viure millor. ¿Com cal entendre, sinó, la seva envejable capacitat per connectar amb el públic jove, adolescent, i fer-li aprendre l'art de llegir, que és l'art del gust per la lectura? Els límits entre la literatura juvenil i la literatura ras i curt es difuminen quan hi ha un bon escriptor al darrere...

¿Quantes escoles han arribat a visitar escriptors com Pere Calders, com Emili Teixidor, com el mateix Joaquim Carbó? Els esforços que han fet els escriptors catalans contemporanis per

ser llegits són literalment inenarrables, i ara que ja es porten uns quants anys d'experiència caldria començar a fer un balanç del que ha suposat la introducció de la literatura catalana a l'ensenyament primari i secundari. Tal com estan les coses, n'hi hauria prou que els estudiants sortissin del BUP o de la formació professional amb una certa estimació cap als llibres, encara que no sabessin res de dialectologia o s'equivoquessin amb els pronoms febles. Em temo, però, que, en una gran majoria dels casos, no ha anat ben bé així.

PONS, A., Carbó, Joaquim, 3/11/1.992

Ho vulguin o no, Sopa de Cabra, Sau, Els Pets i Sangtraït deuen, ara com ara, el seu èxit a l'aposta de la generació olímpica, els bollicaos que han estat escolaritzats en català, han llegit El Mecanoscrit del segon origen i ja no seran preguntats sobre Marx a les proves de selectivitat.

ALVARO, F.-M., La força dels bollicaos, 16/6/1.991

No puc pas generalitzar la meva experiència d'adolescent. Però algunes novel·les de Walter Scott, de Verne, de Folch i Torres, d'Enyd Blyton i les sèries sobre Guillermo formen part d'un món imaginari, naturalment intransferible, però de quan la lectura era una experiència fascinant i enriquidora.

Llegíem, doncs, amb desordre i fruïció, però quan he intentat explicar als escolars d'avui que, gràcies a la lectura, podíem fugir de la grisa realitat que ens rodejava i endinsar-nos en uns nous horitzons fins aleshores desconeguts però que, a la vegada, podíem fer-nos a la nostra mida, quan he intentat explicar tot això, he comprovat que em miraven amb ulls estranys: per a ells, aquesta experiència de la lectura com a excitant iniciació a altres mons és una experiència purament catacúmbica, arqueològica.

PONS, A., Robin Hood, 19/6/1.991

El meu article "La bella droga de llegir", que va motivar una relació epistolar amb els alumnes de 7è curs d'EGB de l'Escola Dr. Arruga de Begur, va tenir un epíleg rodó. Fa dos dimecres vaig visitar aquest bonic poble. Allà vaig conferenciar als nois i noies d'aquest curs sobre el gratificant que és la lectura. No em vaig haver d'esforçar. Tots ells s'han transformat en paladins del llibre.

Una paret de l'escola, la van omplir de cal·ligrames amb el meu nom. En una altra hi tenien tot de cartells fets per ells, uns cartells coloristes, de frases enginyoses, incitant a la lectura. Va ser un dia molt feliç.

CANDEL, F., Nens de Begur paladins de la lectura, 3/12/1.990

El paper fonamental dels mestres i d'un bon ensenyament primari en la formació dels ciutadans, i en la possibilitat d'una autoformació constant si saben despertar l'interès dels alumnes i poden encarrilar-los bé amb les eines fonamentals, la lectura

sobretot.

TEIXIDOR, E., M.M. i P., 10/2/1.992

Els professors de la Universitat es queixen del baix nivell dels alumnes de BUP; els professors de BUP se senten al·ludits i es queixen de com els arriben els alumnes d'EGB -que és com el taxista que es queixa del trànsit o del periodista de les preferències del lector- i, per això, el darrer cicle de l'EGB s'ha convertit en una competició per veure qui ensenya més quilo de matèria a cada alumne. Al final acabarem imposant la selectivitat a a guarderia, però això no impedirà que la majoria d'alumnes surtin d'EGB i de BUP sense saber llegir i escriure correctament, és a dir, sense saber relacionar i interrelacionar a partir de l'escriptura i la lectura (sense capacitat per barrejar història, literatura i vida quotidiana, per dir-ho d'alguna manera).

PONS, A., Núria T., 15/2/1.992

Nada sustituye a una buena educación; y en España es mala en materia de letras.

HARO TECGLÉN, E., Modos y maneras, 12/6/1.993

Se enseñaban menos que ahora, pero, por eso mismo, se aprendían mejor. Cuando yo era niño salíamos de casa con dos tablillas sujetas con unas cintas y dentro llevábamos el Catón, la cartilla, un cuaderno, un lápiz y poco más. Yo no sé si antes se enseñaba mejor, pero desde luego se aprendía caligrafía, ortografía y lectura. Yo me acuerdo de que nos poníamos en fila y leíamos eso de Oigo, patria, tu aflicción... sobreactuando, engolando un poco la voz, con mucho énfasis. Podía parecer una tontería, pero te dabas cuenta del sonido y el sentido de las palabras.

ANTOLÍN, E., «El poeta es un impúdico», Entrevista a José Hierro, 28/8/1.993

¿Habrà lectores en el siglo XXI?

Es un aspecto más complejo. El lector será difícil o no será. Del mismo modo que la literatura necesita tiempo, distancia y reflexión, así el lector exige una profunda renovación. La educación debe preparar a este nuevo lector para abordar esa nueva literatura. Los géneros seguirán existiendo: poesía, ensayo, narrativa, etcétera, pero verán nacer un nuevo género central —que, por otra parte, siempre ha existido—, un género que será un profundo híbrido de nostalgia poética.

MEDEROS, A., «Sarajevo, el reverso de Maastricht» Entrevista a 4/9/1.993

Pero lo primero que enseña a los alumnos de literatura a su cargo es a aburrirse. Literalmente, los envía a su casa con la tarea, como «deberes escolares», de permanecer 45 minutos sin hacer absolutamente nada, para que descubran que la cosa no es dramática. Este y otros juegos experimentales con el tiempo y la inactividad, directamente relacionados con la conciencia del propio pensar, le sirven a Pennac como introducción a considerar la lectura como un verdadero placer de elección y un

ejercicio de libertad.

«Son lectores duros; les importa un rábano el autor; lo suponen muerto. Fue la cara despavorida de un alumno que el primer día de clase le preguntó: «¿Tendremos lectura, este año, profesor?», lo que le dio el clic de «Comme un roman», para desdramatizar la lectura, restituir lo que tiene de puro placer». Una experiencia simple lo guiaba: «Cuando leo una novela, porqué sí, los alumnos están encantados; si la encuentran en el programa, inmediatamente piensan en el análisis de texto».

CABALLERO, O., Entrevista a G. Pennac, 5/2/1.993

Acaba de salir la versión catalana de un «best-seller» francés que sintetiza 10 buenas razones para no leer. Se trata de uno de esos raros libros de reflexión intelectual que parten de la simple aceptación de esta realidad: que cada día son más quienes, como aquel nazi, se echan la mano al cinto cuando oyen la palabra cultura, sobre todo si va en mayúsculas. En «Comme un roman» se pone en letras de molde lo que algunos denunciaban ya en voz baja: que en la escuela y en el instituto, con tanta lectura obligatoria, de peso, se pierde el gusto por la lectura. O que en la universidad puede enseñarse historia o desmenuzamiento analítico del texto, pero no siempre a gozar o a interpretar.

PI DE CABANYES, O., La mona, 4/3/1.993

«En matèria pedagògica tothom se sent culpable»...«estem tots obsedits pel que és social, els exàmens, la premsa, les notes, i és clar, ni els adults ni els adolescents no llegeixen». Fins i tot, el seu auge s'ha qualificat de fenomen, «*Le phénomène Pennac*», en diuen.

L'èxit major, però, ha estat aconseguir que una classe de nois i noies de 16 anys hagi agafat afició per la lectura. Com ho ha fet? llegint en veu alta el *Perfum* de Süskind o *Cent anys de solitud* de García Márquez, «*tout simplement*».

CASTELLS, A., De crítica a «best-seller», 16/5/1.993

La gent s'ha pogut identificar fàcilment amb les figures que surten al llibre, amb el pare preocupat perquè el fill que té tots els mitjans i tot l'ambient per llegir ni toca els llibres, amb l'alumne oprimat per la necessitat de fer el comentari de la lectura imposada, el professor que no sap com fer-s'ho i perd, ell mateix, el plaer dels llibres.

—El primer dia de classe fa dos anys, un alumne, amb una cara trista i patètica, es va aixecari em va dir amb un to de veu lúgubre: «Senyor, aquest any haurem de llegir?» Per un professor de literatura és una pregunta interessant.

Jo no crec que calgui canviar moltes coses del sistema educatiu. Només cal que els professors siguin capaços i se'ls deixi compartir el plaer de la lectura i no em sembla pas una cosa tan difícil, ni molt menys revolucionària. El problema de la pedagogia és que pot proporcionar mètodes molt ben pensats i considerats, però el que compta de veritat és el moment que el professor està sol a classe i és llavors que les coses passen d'una manera o altra. És una qüestió d'actitud personal. Jo no vull dir que les obligacions socials i escolars, de complir un programa,

de treure's una titulació, s'hagin d'abandonar. Però el que no es pensa mai és si aquests alumnes seran després lectors. Això fa que quan volem que ho siguin per passar un examen no ho aconseguim.

—Sí, i a França a l'escola no s'ensenya ni es parla de la literatura estrangera i jo crec que és un error enorme. Jo he explicat a classe 187 novel·les estrangeres, simplement explicant la història, de què van, i els meus alumnes són la majora, a hores d'ara uns aficionats a la lectura. En aquest sentit, la política de traduccions és molt important.

Jo tinc alumnes que tenen dificultats escolars; són, per tant, nens que s'han de reconciliar amb la lectura. Jo els explico de què van els llibres perquè els llegeixin. El fet de tenir aquests alumnes especials i aconseguir reconciliar-los amb la lectura pot explicar també l'èxit del meu llibre.

Els nens, i tothom, són molt més capaços d'abstracció del que ens pensem. Ensenyar i fer que resulti interessant el segle XVIII, els enciclopedistes, no és impossible. Jo ho he fet, i parlar de Rousseau, de D'Alambert, de Diderot... amb les idees més simples primer, anant als textos després, es pot fer i repeteixo que jo sóc professor de nens que tenen dificultats escolars, de nens difícils i les meves experiències vénen d'aquí.

—I la seva passió per la lectura d'on ve?

—De quan jo estudiava. Era un alumne intern i teníem prohibit de llegir coses que no fossin de classe. I jo m'amagava, amb un llum, en un racó per poder llegir. La prohibició és un gran truc per interessar-se per la lectura.

CASELLAS, J. Entrevista a Daniel Pennac, 20/6/1.993

En septiembre de 1990, el primer día de clase, un alumno levantó la mano y en un tono muy apropiado para anunciar que se iba a suicidar me preguntó: «Señor, ¿este año nos obligará a leer mucho?». El mismo día, ya en casa, mientras trabajaba en una novela, entró en el estudio mi hija de ocho años y me pidió que la ayudara en sus ejercicios de lectura silenciosa en un tono no menos tétrico que el del alumno. En ese instante decidí interrumpir la redacción del libro que tenía entre manos y empezar «Como una novela».

—En Francia hay una norma pedagógica según la cual la lectura en voz alta es criminal. A los chicos les gusta que les lean, pero eso no está bien visto. Dicen los defensores de la lectura silenciosa que al leer debe irse del signo al cerebro sin pasar por los labios. Yo creo que esto es una tontería. Quizás sea una verdad teórica, pero en la práctica ignora el aspecto fisiológico, la sensualidad de la lectura. A mí me gusta leer en voz alta a mi mujer, a mis alumnos, a mi hija. Y que me lean.

Era también preciso liberar de culpa a todos los implicados en el asunto: a los jóvenes que no leen, a los profesores que se desesperan, y a los padres que se lamentan.

Es absurdo que el libro, que es un instrumento de comunicación, se convierta en barrera. Pero esto sucede, porque muchos padres temen no que sus hijos no lean, sino que ese no leer les conduzca al fracaso social. Este es un grave error. Sin embargo, engranar la lectura en una relación mecanicista causa-efecto con el éxito social es una locura admitida por todos.

Les leía para no preparar mis obligatorios trabajos escolares de lengua francesa sobre Balzac, Stendhal o Flaubert. Leía contra la disciplina que, teóricamente, me debía haber llevado hacia la lectura. Leía extranjeros contra franceses.

Como profesor de Literatura, creo que mi deber no es enseñarla a los alumnos, sino contagiar mi pasión por ella»

He aprendido poco a poco. Ahora les leo y cuento novelas en clase, además de otras labores algo más convencionales. Pero, al principio cometía las mismas tonterías que cualquiera. Pedía fichas de lectura. Hacía ver que no me daba cuenta de que se las copiaban unos a otros. Hasta que reparé en que esto no funcionaba.

—El año pasado les conté 187, entre novelas y obras de teatro. Cuando estamos cansados de trabajar en algo, les digo que vamos a contar una obra. La cuento o leo un fragmento textual y pregunto si a alguien le interesa el libro. Siempre se lo lleva alguien. Y es que cada temperamento requiere un primer libro determinado. Hay que buscarlo hasta dar con él.

Sepa que pensé en envolver el libro con una banda que dijera: «Está rigurosamente prohibido emplear esta obra como instrumento de tortura escolar».

Pero también sé de profesores impermeables que han obligado a sus alumnos a hacer fichas de lectura de mi libro. ¿Qué le parece? ¡Los hay refractarios!

MOIX, LL., Entrevista a Daniel Pennac 9/5/1.993

Si el gran Bartrina, en vez de estar criando malvas, siguiera dedicándose al cultivo de versos, quizá nos deleitaría con un epigrama en el que «docencia» terminaría rimando con «impotencia» y que empezaría, más o menos, así: «Es por cierto una tarea dura, / la del profesor de literatura». Per, a falta de buena lírica, hasta hace poco nos teníamos que conformar con la mala prosa de las conversaciones de sobremesa. **Todo el mundo, incluso quienes no tienen ninguno en la familia, conoce a un profesor de literatura, a uno de esos personajes bienintencionados que, una de cada tres cenas, entre el segundo plato y los postres, se olvida de las buenas maneras y arranca a filosofar sobre por qué no leen los jóvenes. En este lamentable contexto, la publicación del libro de Pennac «Como una novela» ha tenido, al menos, el bienaventurado efecto de cambiar el registro de una conversación inevitable, desplazando las culpas desde el enemigo exterior (la perversa televisión, por ejemplo) hacia el fracaso interior (la mala pedagogía). Un desplazamiento que ha contribuido, aunque sea provisionalmente, a facilitar las digestiones. Con el penaquismo, ha llegado el momento de reivindicar para los estudiantes el derecho a leer por placer. Lo cual supongo que estaría bastante bien si, al mismo tiempo, se les reconociese el derecho a aprender a leer y a escribir. Un derecho que, a juzgar por los resultados, la escolarización obligatoria no garantiza. ¿Cómo puede sentir placer con la lectura esa inmensa minoría de analfabetos funcionales que segregan las aulas de enseñanza media? Habrá que preguntárselo a nuestro querido comensal.**

RUIZ SIMON, J. M^a., El profesor de literatura, 6/7/1.993

El seu primer contacte amb els llibres havia estat a l'escola, puntuat, a l'aula i a casa, per la lletania de " Ja has llegit?" " Heu de llegir per a la setmana entrant...", o bé per les preguntes: " I què creieu que vol dir l'autor?" o " A quina tendència literària pertany aquest llibre?" o altres ximpleries semblants. Llegir ha estat un deure, una coasa forçada, l'autòpsia d'un cadàver, però mai un plaer. Un o dos estudiants que confessen llegir per plaer de tant en tant, " quan tinc temps", i diuen que es fixen en la tendència literària, llavors, ni el que l'autor vol dir, sinó en el que diu.

Pennac recomana contar històries (inventades o llegides) als infants a l'hora d'anar a dormir, no sols per al plaer dels menuts, sinó també del qui conta. Recomana també que a les classes de llengua i literatura, en lloc de fer llegir, el professor es converteixi una mica en actor i llegeixi novel·les, segur que els alumnes acabaran per anar a la biblioteca a cercar la mateixa història perquè no voldran esperar a la classe següent per saber què passa.

És clar que per a això es necessita que hi hagi dues espècies que semblen amenaçades: pares que tinguin imaginació i professors que no manin sinó que sedueixin. Potser la reforma educativa haurà de començar per aquí, per salvar aquestes dues espècies i fomentar-ne la proliferació. Quan hi hagi pares i professors i mestres que estiguin enganxats per la lectura, els fills i alumnes també es drogaran amb llibres.

ALBA, V., Una enquesta no electoral, 16/3/1.992

De modo que tan vano es propagandizar la lectura como obligación, beneficio de cultura y trabajo rentable como elogiarle livianamente la sensualidad. Un lector es alguien que en algún momento leyó para descubrir cuál es su forma de placer particular, y en realidad sigue leyendo para eso; es decir, también para saber algo oscuro. Como la mayoría de las búsquedas, ésta requiere un ejercicio, no tanto de preparación como de desaprendizaje.

Leer es una lucha, y nunca es verdaderamente placentero si no afecta la conciencia.

COHEN M., El libro más pesado, 6/7/1.993

Las lecturas obligatorias eran eso: obligatorias. No recuerdo que ningún profesor o profesora haya tratado de convencernos de que algo era «divertido» o de que había «placer» allí. Ellos y nosotros sabíamos que esa «diversión» y ese «placer» que necesitan comillas debíamos procurárnoslo a escondidas, cuando leíamos «Felipe Derblay, el dueño de las herrerías», o «Los miserables». Hasta el día de hoy he conservado una desconfianza absoluta hacia quien trata de convencerme de que el «Fedón», de Platón, o las «Confesiones», de san Agustín, o «El paraíso perdido», de Milton, o hasta el «Quijote» son «divertidos». Son imprescindibles, difíciles, exigentes, prolijos. Cansan, inquietan, irritan, desmayan, dan felicidad. Pero no divierten en el sentido corriente en que se usa el término.

Pero seguiré desconfiando hasta la muerte de cualquiera, profesora o profesor, novelista o poeta, que crea que debemos dejar de leer por obligación. Leer es una obligación, una imposición, una disciplina. Se adquiere de a poco, se vuelve hábil con la técnica, se ensancha con la frustración y la práctica. Y debe ser así. ¿Por qué le exigiríamos disciplina a nuestros nuevos dioses, los deportistas, y no vamos a exigirselas a los estudiantes de Literatura? Comprender a Nabokov o a Dante es tan inútil como correr el Giro de Italia. Y la proporción de los que se hacen ricos tras la proeza es la misma: uno entre miles.

CATELLI, N., Defensa de la obligación de leer, 6/7/1.993

Si los que gozamos y sufrimos la lectura queremos mantenerla viva creo que sólo queda un recurso: la seducción pedagógica. No se trata de librar batallas absurdas por una hegemonía que el audiovisual tiene ganada. Leer no puede ser sólo una obligación, tiene que ser también una fiesta. Aunque a veces la fiesta acabe mal, sea dolorosa. Y, sobre todo, tiene que tener una dimensión de acto libre, de capricho, el encanto de las cosas buenas, más allá de las exigencias profesionales con las que cada uno apechuga.

RAMONEDA, J., Lectores y leedores, 6/7/1.993

Les decía, con repetida insistencia —porque lo creo importantísimo—, que aprendiesen a amar a los autores que se leían en clase. Creo que es decisivo que el alumno comprenda que si leemos algunos autores es porque tienen algo importante que decir. Que no están allí para hacer con ellos disecciones lingüísticas y gramaticales. Que pueden ser para nosotros magníficos consejeros para la vida misma.

ALSINA, J., Adiós a la universidad, 9/8/1.991

En el campo de las Letras, y, repito, en especial en la Literatura, hay que convencer al estudiante de que los autores que se leen en clase tienen algo importante que decir. Si el profesor sabe convencer de esa idea, y explica con entusiasmo los autores creyendo en lo que enseña (como decía mi alumna), estoy seguro de que se ganará, y mucho, en lo que hoy se llama «calidad de enseñanza».

ALSINA, J., Una manera de enseñar, 6/7/1.992

En el bachillerato me hicieron estudiar preceptiva literaria, una asignatura que contenía la literatura más aburrida del mundo. Ello te hacía odiar las décimas y las églogas reales. Yo descubrí la literatura en una hoja de los calendarios Bona Via, en la que aparecía una «Balada de Nadal per cantar-la als pirates de la mar», de Josep Carner. Aquel y otros textos que fui descubriendo me hicieron reconciliar con la literatura.

—Estamos derivando hacia una cultura bárbara. Pero yo tengo la esperanza de que, como en «Fahrenheit 451», si se llega a producir la abolición terminante de los libros, haya unas cuantas personas que memoricen la Odisea o a Virgilio. Como decía D'Ors, «escolares de rodillas». Aprender nunca es cómodo, requiere esfuerzo. Y una cultura demasiado

cómoda, como la de los cómics o la televisión, es superficial y nos hace a todos iguales, nos masifica. Pero creo que el mundo se salvará porque siempre hay gente a la que gustará leer poesía.
PIÑOL R M^a., Entrevista a Joan Perucho, 17/3/1.992

En Francia, donde tuve la suerte inmensa de completar mi educación, aprendí a leer poco y bien. De aquel rigor que me inculcaron los padres dominicos me ha quedado profundamente enraizada en el alma la extraña sensación de que los libros de hoy parecen estar hechos con los restos de los libros de ayer. Espero, aunque sin ilusión, equivocarme.
VILALLONGA, J. L. de, Libros de cabecera, 26/10/1.992

Baste aquí añadir que la letra que con sangre entra es la letra muerta: sólo está viva aquella que se aprende mediante el placer de leer, no la que se enseña por miedo al dolor que cuesta no leer si se cae bajo la censura de la disciplina académica.
GIL CALVO, E., Tocar madera (el engaño de la credulidad), 15/3/1.990

"El mensaje que ha de lanzarse a los niños desde la escuela es muy simple: leer es interesante, leer es divertido. Hay que arrancar a los chicos de la televisión -y estas son piedras contra mi tejado, porque nosotros también tenemos intereses en la televisión- y convencerles de que la lectura les va a resultar más interesante y más distraído, y además podrán aprender aún más, porque podrán ayudarse mejor a desarrollar su personalidad.
REDACCIO, Entrevista a Reinhard Mohn, 13/5/1.990

- Para una persona que como yo, que lee a Plutarco y escucha a Mozart, el ambiente que hay en los pasillos de un instituto, con esos gritos, es excesivo. Biológicamente no conecto con ciertos afanes juveniles. Sin embargo, cuando en una clase se crea un buen ambiente con un libro, me gusta. Yo soy una persona disciplinada, rigurosa en lo que puede, y tengo la impresión de que se está perdiendo en toda la sociedad actual, empezando por la norteamericana, el placer que proporciona la disciplina, el esfuerzo. Se olvida ante un placer instantáneo. En clase tenemos que leer libros sencillos y amenos, por que de otro modo no se aguanta; en los exámenes me conformo con que cuenten el argumento por encima. No se puede pedir más.
ALAMEDA, S., Luis Landero. Fabulador inagotable, 22/7/1.990.

Corazón sacaba niños blandos, sentimentales, sacrificales. Era la época en que estaba bien visto ser buena persona. Se dio el lunes el primer capítulo, y vi a un niño llorando mientras lo seguía.
Todo esto se paga luego, como la lectura de *Corazón*, de Edmundo de Amicis. O se pone una distancia. En mis tiempos, afortunadamente, era obligatorio —luego se sustituyó por *Platero yo* y por *El pequeño príncipe*: también literatura honrada, de buenos sentimientos, con la ventaja de la buena escritura—, lo

cual abría ya un foso: «Si te obligan, no te lo creas». Bastantes personas se han salvado del lavado de cerebro en la escuela —el instituto, la universidad...— gracias a este instinto. Muchos españoles han vivido y viven bajo el lema de que se obedece, pero no se cree. Se puede terminar sin creer siquiera lo que es verdad. Más aún: creer que nada es verdad, que no hay verdades. Es evidente que es así, y que la sensatez recomienda vivir en contradicciones continuas, con verdades de tres minutos, amalgamando cada creencia con la opuesta. Heme aquí hilvanando contradicciones. La última: conviene ver Corazón, de Amicis, reformado por Comencini, en la 1, tras el folletín...

Porque, en esta época de cinismo generalizado, puede poner un contrapunto de generosidad, de amor a los demás, de sentimientos colectivos. A condición de que no crea uno que sólo por ver Cuore y llorar un poco ha hecho ya su buena acción del día.

HARO TECLEN, E., El corazón en la pantalla, 24/7/1.991

Los maestros que, mediante imposiciones, te llevaron a odiar a las grandes mentes del pasado no tienen perdón. Tu caso no es único. Por lo que sé, los colegios españoles pasaron de curas carcas que proscribían el talento en nombre de la moral a progres reciclados que todavía pretenden someter a Cervantes y Delibes a planes quinquenales y dictados del Sóviet Supremo. Ellos son los que practican la más dañina transmisión de la cultura: la que niega su sentido lúdico, quitándole todo placer. Y la historia viene de lejos: yo, que admiraba a Brecht, acabé odiándolo por culpa de los dictadores brechtianos, gente fúnebre.

En mi época de sobredosis de lecturas el héroe clásico se quedaba en su enclave natural, que es el Egeo, mar irremplazable. Por lo menos, para mí. Pasé mi adolescencia soñando con llegar a Itaca. Al conseguirlo, el pasado verano, obtuve lo que esperaba: una provechosa síntesis educacional y un fuerte impacto emotivo.

Falto de un gran modelo de Mentor, tuve que aprender por mi cuenta, como tantos otros.

Así descubierta, a veces sólo presentida, la cultura era un refugio, pero también un caudal de tesoros ganados a pulso. Es lo que mi generación aprendió y la tuya rechaza. El ánimo que exigen Homero y Fénelon para pasar de la lectura obligada a experiencia íntima, por siempre amada. Nada menos.

MOIX, T., A un moderno Telémaco, 0/10/1.992

La veritat és que trobo que la gent llegeix molt poc i penso que si els obliguen es reboten. Quan jo era petit llegir estava prohibit. Deien que et quedaries tonto i era mal vist pels pares. Pero els obliguen a llegir uns rotllos que...

MORET, X., Entrevista a Q. Monzó, 4/2/93

Yo flipaba con algunos libros cuando era adolescente. Es que a mí me pasa una cosa: dejé de estudiar en cuarto de bachillerato y no he ido a la universidad. O sea, he leído desafortadamente, pero

si con un libro no puedo, pues no puedo. ¡Fum! Otro. Y así. Leo sólo por puro placer. Para mí, los libros son como los videojuegos de los niños de ahora. Para mí, leer era un vicio, ¡y estaba prohibido! A mí me reñían en casa por leer. Mi padre me reñía. Me encantaba Emilio Salgari.

—G: El primer libro que yo leí también era de Salgari. Lo aburrido es tener que estudiar un libro; que te obliguen a leerlo es malo.

—M: Yo tenía que esconderlo, porque mi familia me decía: «¡Tanto leer, tanto leer, acabarás tonto!», que es lo que ahora les dicen a los niños cuando ven la tele.

AMELA, AMIGUET, Dos sujetos con verbo, 1/8/1.993

Sé lo que publican las encuestas: que, desde los dieciocho años en adelante, apenas dedicáis un cuarto de hora diario a la lectura y más de dos horas a la televisión; que un cuarenta por ciento de vosotros no lee nunca o casi nunca un libro.

Sé que hay quienes afirman que, aunque pudieseis comprar un libro, no sabríais usarlo, porque no es sólo que hayáis perdido la costumbre, sino que nunca la tuvistéis.

La literatura, de ser forzosa, dejaría de ser benefactora y subyugante y mágica. Descreo de los libros de exigible lectura: logran hacer antipáticos todos los demás. Leer no es ir a guerra alguna. En la misma página que un libro se os vuelva duro, árido o ingrato, dejadlo: no es el vuestro. El libro ha de ser cómplice, sugeridor y susurrante. Ha de llevaros, como de la mano, al paisaje en que os encontréis —más luminosos y más fértiles, si cabe— con la mejor imagen que habéis soñado de vosotros mismos.

GALA, A., Un libro en las manos, 29/8/1.993

¿Quin abisme s'ha obert entre aquell nen que escoltava fascinat els contes que li explicaven i l'adolescent que no suporta llegir? Entre el nen que escoltava i l'adolescent que no llegeix ha aparegut justament el dogma: l'imperatiu antipàtic de la lectura obligatòria, custodiada pels guardes jurats i els grans sacerdots del culte al llibre. Han aparegut les graelles, els pròlegs i els apèndixs, els qüestionaris, les fitxes didàctiques, els resums, les tècniques d'expressió, els crèdits, els comentaris, les anàlisis, les crítiques literàries i tota mena de consignes, etiquetes i logorreies accessòries. Entre tots plegats hem abolit el plaer de llegir.

Ara bé, potser el problema de fons és que d'on no n'hi ha no en raja: poca passió pels llibres pot encomanar qui no en sent i amb prou feines llegeix allò que percep com a obligatori (perquè ho diu la Crítica o bé ho commemora la Institució). De fet no són els pares i els mestres els únics que programen llibres. Tampoc són els adolescents els únics que no llegeixen: aquí comença a no llegir ningú. Els crítics i les institucions també fan la seva aportació particular a l'allunyament del llibre sacralitzat

OLLE, M., Recuperar el plaer de llegir, 16/5/1.993

No he cregut mai que la literatura pugui ser una assignatura. Si em permeten l'exageració, diria que la literatura és el món a través de la paraula. I el món, el que veiem i el que projectem, no es pot tancar dins un espai tan concret, i a voltes tan rònc, com és ara una aula.

Els nanos han d'aprendre a cor què vols noms de llibres i d'autors. Uns autors que no sabem si entusiasmen gaire els professors. De vegades, també passa, els professors de literatura no han descobert encara el plaer de llegir.

Però la literatura, estudiada a la força, que és ple de paraules, ha bescantat la paraula clara, l'adjectiu precís.

Els adolescents tenen coses a dir, però n'han perdut els mots. Com deia Dario Fo, l'amo té mil paraules, mentre que l'obrer només en comprèn tres-centes. Llegir, com escriure, és un joc de solitaris. Però no et mors tant si saps llegir.

S'ha desdenyat la literatura com a font de coneixement. I és això: el lentíssim i difícil art de conèixer-te a tu mateix, i que dura tota la vida.

Hauríem de prohibir-los llegir. Treure la literatura com a assignatura, fer desaparèixer els llibres que no són de text de les aules. Avui, el batxillerat s'està convertint en una tortura per als adolescents. La imaginació, que era atada a la bàsica, l'han empresonada. Potser podríem salvar la literatura si la convertim en un art clandestí, perseguit. Aleshores, els adolescents, que viuen amb passió l'edat de la transgressió —si més no els més interessants—, buscarien amb delit els llibres i llegirien d'amagat. I descobririen que endinsar-te en altres mons, que són dins d'aquest, és la més dolça de les revenges.

ROIG, M., Per què no els prohibim de llegir?, 29/11/1.990

El gènere té les lleis ben establertes. Les guies de lectura solen començar amb un resum argumental (igual com els que redacten els lectors d'originals per a editors mandrosos). Els professionals de la lectura llavors acostumen a enumerar i descriure els personatges que campen per l'obra (a la manera de les peces teatrals), fan aquell exercici tan temut que els professors de literatura de COU anomenen comentari de text i acaben recollint el seguit de valoracions crítiques que ha generat l'obra.

Però la massificació de l'ensenyament ha transformat la glossa en un negoci floreixent. Tots els que han passat per les aules d'algun curs de literatura anglesa o nord-americana saben que la indústria editorial anglosaxona ha creat tantes coses que la major part de les vegades no cal llegir-se cap text original per passar brillantment un examen de literatura. La situació, és tan evident com la prostitució a la Rambla de Catalunya, de manera que la mala consciència dels editors arriba al punt d'introduir un advertiment similar al dels paquets de tabac on s'afirma que la lectura de la guia no eximeix de la lectura de l'original. La nota tipus pactada per les editorials anglo-saxones és sucosa: «Aquesta guia de lectura no és un substitut del text original ni del seu comentari a classe, i l'estudiant que la faci servir amb aquest propòsit s'està negant una part fonamental de

l'educació en la qual invertirà probablement els anys més importants de la seva vida.»

SERRA, M., Guies de lectura, 25/4/1.993

A principios de curso, los profesores de institutos, colegios privados y escuelas han elegido ya los textos literarios que van a ser recomendados a los alumnos para sus comentarios, análisis y resúmenes. De unos años a esta parte, ha resultado ser sana esa política pedagógica para que el escolar llegue a la universidad conociendo, en cierto modo, los autores nacionales y de otras literaturas, tanto clásicos como contemporáneos. Per al igual que el estudio de la matemática no consigue, por sí solo, buenos matemáticos o las clases de dibujo, buenos dibujantes o las de arte, buenos pintores, el estudio de los textos literarios no asegura lograr buenos escritores, y a tenor de las estadísticas, tan siquiera buenos lectores. Pero la lectura tiene algunos grandes enemigos actuales. El uso y abuso de la televisión, sin reparar en calidades, interés o valores pedagógicos. La televisión y su sucedáneo, el vídeo, acaparan atenciones tan absurdas y anuladoras de la voluntad que la mayor parte de los televidentes se suele tragar los más absurdos anuncios como si el lava más blanco fuera para ellos, cuando nunca han lavado un sólo pañuelo o calcetín en casa.

Yo aplaudo las iniciativas de los profesores y maestros para conseguir un mayor índice de lectura entre los escolares, pero si no existe colaboración en el seno familiar, el abuso de la televisión y las discotecas, los macroconciertos y la vida de pandilla pueden dar al traste con el interés por la lengua. Hagan sino una prueba: lleven a un niño a la librería unas cuantas veces y verán cómo se interesa. Es así.

SERRANO, R., Escolares y lectura, 25/10/1.993

El poeta i el seu llibre formen una unitat de refinament, i si l'editor pensés que una coberta atractiva ajudaria a despertar més interès, i a obtenir més vendes, no gosaria proposar-ho al poeta per no ofendre'l. Les coses són així, i ho són perquè els poetes tenen molt arrelat que, si són bons, seran marginals. I també l'altre gueto, el dels lectors de poesia, vol rebre a través d'una coberta ensopida la confirmació que pertany a una minoria.

Em penso, Jaume Cella, que això no ho poden arreglar els mestres. El que sí que podeu fer és oblidar de moment els *cims* poètics segons la crítica i llegir als alumnes, en veu alta, els esplèndids *versos* tan ben fets d'altres poetes. La rima i el ritme, el color i la música equivalen a la *portada* atractiva que demanes.

ESPINAS, J. M^a., Un gueto, 23/9/1.993

A hores d'ara, ningú ja no discuteix que la millor manera d'aprendre literatura tant pel que fa al seu devenir històric com als diversos gèneres i tècniques, és la lectura d'obres representatives de cada període i estil. Un cop assumida aquesta evident premissa -l'efectivitat de la qual, finalment, és a mans de cada professor o professora-, força editorials han anat abocant-se a iniciar col·leccions o sèries destinades a aquest

públic docent que des d'un punt de vista comercial, és força nombrós i un consumidor assegurat, si l'editorial aconseguix, és clar, de fer-se forat en la llista de recomanacions o compres obligades del seminari pedagògic corresponent de cada centre.

En definitiva, una nova proposta a l'hora de confeccionar les lectures dels nostres estudiants de secundària, que s'insereix en la tònica del mercat editorial, presenta alguns trets propis i no cau en el parany de l'excessiu didacticisme. Veritablement, hem d'agrair, per exemple, que les notes a peu de pàgina siguin les mínimes imprescindibles i permetin, d'aquesta manera, una lectura sense molèsties i tipogràfiques, equivocació en la qual, malauradament, ha caigut alguna col·lecció similar. És clar que, en el fons, cada professor tria el que l'interessa més i allò que més li agrada. Per això, també, com més col·leccions dedicades a la lectura docent, millor. Menys exclusivisme i més possibilitats de tria.

BARGALLO, J., La lectura com a aprenentatge, 10/10/1.993

Hi ha pares i mestres que se'n queixen: els infants i els adolescents es resisteixen, sovint, a llegir. Jo no estic segur que s'hi resisteixin més que els adults. Llegir, aquí, vol dir llegir llibres. Sol acusar-se la televisió d'aquest baixíssim índex de lectura nostre, un dels més pobres d'Europa.

Veient la immensa quantitat de llibres infantils i juvenils que es publiquen, m'ha semblat que el que es pretén és allunyar dels escolars els llibres normalment considerats per a adults. Amb el desig, ben noble, de posar-se a l'altura de les diverses edats, es procura que els nens i els adolescents facin el mínim esforç de lectura possible, és a dir, que el text no els suposi un entrebanc. Excel·lents il·lustradors —aquí tenim dibuixants magnífics per a infants— s'han convertit en el valor bàsic d'un llibre. Per anar bé, el text —també hi ha eficaços prosistes per a infants— ha d'ocupar un espai complementari. El pas següent, d'acord amb l'edat, és fer-los interessar per contes o narracions —també il·lustrades. Aquesta gradació tan pedagògicament estudiada fa *lectors d'aquests llibres*, a vegades lectors entusiastes, però potser no ajuda prou a fer lectors, després, dels *llibres normals*, dels llibres que es publiquen per a tothom i que es troben en quioscos i llibreries.

Ja sé que a les escoles es fan llegir novel·les i poemes de primera categoria, però aquest deure escolar no sembla que arribi a convertir-se en plaer, i menys espontàniament prolongable. No seria convenient que s'escurcés el període *histories visuals* per tal d'iniciar abans el període *lectura de textos*? És bo que els escolars triguin a ser educats en la disciplina de llegir seguit? L'esforç en el moment oportú fa que després tot sigui més fàcil. De la mateixa manera que és bo que un escolar escrigui d'una manera viva i graciosa, però cal corregir-li ben aviat els errors de lèxic, sintaxi i puntuació.

Hi ha llibres ideals per a aprendre a llegir. Però quan el nen ja en sap, s'ha de trobar la manera de dir-li que només serà lector si llegeix uns llibres d'una altra manera. Que ha de canviar de

llibres com ha canviat de dents per mastegar els aliments de la maduresa.

ESPINAS, J. M^a., Els altres llibres, 16/10/1.993

És un fet que el sistema de la literatura obligatòria —i sobretot aquella concepció de la lectura obligatòria que es basa en la filosofia del «vosaltres us llegiu el llibre a casa que jo a classe us clavaré la pallissa»— s'acaba convertint tot sovint en un procés de simulació que troba un bon aliat en els estudis que parafrassegem i donen les claus del llibre a llegir.

OLLE, M., Relectures i suports didàctics per als clàssics literaris, 21/11/1.993

De fórmules màgiques no n'hi ha. I els professors de llengua i literatura ho saben. Cal vèncer les pors, esperar la imaginació i la fantasia, allunyar-se dels enfocaments historicistes i normatius, inventar noves formes de treballar que comptin amb el saber i la indagació individual, crear estímuls bàsics, perseguir objectius concrets i abastables, buscar una educació moral i estètica.

GIL, A. M^a., El conte com a síntesi d'una particular concepció del món, 22/8/1.993

Avui dia, i gràcies a les recomanacions de lectura que es fan a les escoles, són bastants els escriptors per a infants i adolescents que es guanyen bé la vida, i alguns, amb un parell de llibres especialment encertats, tenen uns ingressos molt superiors als que proporcionen, en general, les novel·les per a adults. La contrapartida d'aquesta satisfacció és que el prestigi se l'emporten els altres, potser perquè el prestigi el concedeixen els grans. Si la crítica, i la difusió publicitària dels escriptors, estigués a les mans dels nens, la valoració pública seria una altra.

ESPINAS, J. M., Escriptors per a adolescents, 26/4/1.991

"Con mis libros no trato de enseñarles nada a los niños. Trato solamente que los niños de 6, 7, 8 o 9 años, amen a los libros, se sientan cómodos con ellos. Si logro que un niño no se asuste con un libro y se acostumbre a ello, habré conseguido todo lo que yo quería. Si en la vida un niño quiere llegar a ser algo, médico, periodista, arquitecto...tendrá que leer libros difíciles. Espero que para entonces, en los años que el niño que leyó mis cuentos ya es adolescente que llega a la universidad, mis libros le habrán servido de entrenamiento. Si de niño no se lee, de mayor no se estará acostumbrado a leer y no llegará a nada.

El adulto tiene que enfrentarse al niño y para civilizarle ha de ordenar y prohibir y eso es duro. "Come bien", "Vístete como es debido", "Eso que haces no está bien"... Si vas a escribir libros que gusten a los niños debes ponerte de su parte y enfrentarte a los adultos. Este es el único secreto para escribir cuentos para niños."

MARTI GOMEZ, J., Roald Dahl, la última entrevista, 18/12/1.990.

En cuanto a la lectura, está obligada por el colegio, y que con

frecuencia no es leída, sino comentada a través de los apuntes tomados en clase o de lo indicado en el libro de texto. Y los más jóvenes, los aún niños, leen en efecto bastantes cuentos infantiles, pero los adolescentes, ¿abren en verdad un libro?
PORCEL, B., Tiempo juvenil, 29/10/1.991

Por supuesto, también los cuentos de niños tienen su moraleja; más o menos disimulada o implícita, según la calidad poética de la obra, desempeñan también ellos una función ejemplarizadora y educativa.

El alma niña desea con vehemente impaciencia, y volando en alas de la imaginación, compensa los anhelos que en la práctica han de quedar frustrados, aplazados, irrisoriamente mermados y reducidos en su alcance. El toque mágico, la varita, el talismán, la gracia otorgada, operan de manera instantánea (pero —eso sí, adviértase— bajo condiciones muy rigurosas; el elemento didáctico está dado en las inviolables reglas del juego); esos factores sobrenaturales, digo, operan el súbito y maravilloso cumplimiento del deseo.

AYALA, F., Literaturas fantásticas, 25/7/1.991

Es gratificante conocer a tus lectores y ver que te aceptan. El año pasado visité 90 escuelas y los niños te dicen lo que piensan de tus libros. Lo que haces para adultos no saben muy bien a qué manos va a parar.

PIÑOL, R. M^a., Entrevista a Joaquim Carbó, 17/11/1.991

También es verdad que pueden probar suerte en el campo de la literatura infantil y juvenil; con la condición de que sea lo más descafeinado y aburrida posible, para que los profesores la puedan recomendar sin comprometerse.

Ahora bien, juzguen ustedes si un señor, después de haber escrito sus cinco artículos diarios, o de haberse peleado contra sesenta ferocidades en edad escolar, o de haber deglutido los setenta mamotretos presentados al Prudenci Bertrana de turno, puede estar en las condiciones anímicas y mentales más adecuadas para crear una obra mínimamente digna.

JOAN I ARINYO, M., Maldiciones bíblicas, 7/2/1.992

La segona reflexió és l'entrada de la literatura viva a l'ensenyament. Molts autors i autores catalans, especialment d'obres juvenils, han passat per l'experiència de les aules, el col·loqui directe amb els lectors joves, que és una mena de màquina de la veritat sense pèls a la llengua. La rendibilitat pedagògica d'aquestes xerrades sol ser molt elevada, especialment —i perdoneu la insistència— quan s'ha fet prèviament una bona tasca de preparació a l'aula.

SOLSONA, R., A propòsit de Sa Blanca Dona, 2/4/1.993

En la agenda escolar donde los niños apuntan ahora «los deberes» figura cada día esta recomendación del profesor: leer quince minutos.

Tras la interminable —para ellos y los profesores, que no para

los padres— jornada de nueve a cinco, más las actividades extraescolares —guitarra, deporte, inglés—, e incluido el baño y la cena ¿De dónde quieres —protestan— que saquemos tiempo para leer?

Mientras no existan —y resulta improbable— libros para niños escritos por los propios niños, son los adultos quienes los redactan y los seleccionan y ahí pueden «pinchar» estrepitosamente tanto unos como otros. Pero cuando se logra reunir calidad en el lenguaje y una técnica narrativa eficaz para mantener el interés del niño, el cuarto de hora pasa rápido.

GUARDIA, M. A., El cuarto de hora de lectura de los niños, 22/12/1.992

No és que la novel·la sigui difícil d'entendre, però Cela i Palou n'han fet un apèndix. Un exercici de comentari de text ideal per als estudiants que es vulguin estalviar llegir-la. Tractant-se d'una col·lecció de narrativa juvenil més d'un en sortirà beneficiat. A més, en la seva anàlisi es traspua un esperit ètic ideal per treure un excel·lent en l'examen. Recomanem començar així el treball: «L'ambició no té escrúpols» i a partir d'aquí fer un estudi del comportament dels personatges. Imprescindible per aprovar al setembre, l'autor és professor d'institut i sap de què va.

CASTELLS, A., Una d'intriga per passar de curs, 22/8/1.993

No estic gens segur que sigui a la infància on es decideix el gust per la lectura. Ara bé, m'atreviria a sostenir que certs contes per a infants són capaços, i amb gran poder i efectivitat, d'allunyar per sempre més del món de les belles lletres força criatures.

He tingut a les mans un conte que es titulava *La bruixa avorrida se'n va a la Gran Bretanya*, que s'inicia exactament amb amb aquest mots: " Un dia, mentre pelava pèsols, vaig sentir per la BBC que uns aristòcrates que vivien a Londres donarien una recompensa a qui els alliberés d'un fantasma que hi havia en un dels seus castells".

Però no puc ocultar la meva total sorpresa davant aquest principi. El conte es presenta com a adequat per a nens a partir de quatre anys. Naturalment, no sóc gens entès en la problemàtica -que deu ser tremenda- dels nens de quatre anys, però intuïtivament- i ja em sabran perdonar- no en pot entendre ni un borrall.

Els nens d'aquestes edats no soler llegir contes. Els contes s'acostumen a explicar, i aquest és francament inexplicable. Hi ha massa entrebancs. Però potser és representatiu de la literatura per a infants que s'està fent ara. El meu fill té un conte on un mig pollet per mig rallet fa un viatge descomunal i tot el que troba- un riu, un pedregar, animals diversos- s'ho fica al cul (...). Potser el pobre pollet teia mal de queixal, i per la boca li costava d'empassar.

Cert és que la literatura, davant del desori i absurditat de molts dibuixos animats, no té perquè ser un lloc de seny i repòs. Ara, em sembla tota una rendició fer aquests esforços per treure's del damunt els lectors.

Alguns diaris informen que Laurence va fer veure que tot era un conte i que Eric Schmitt feia de llop. El llop és l'animal dolent per excel·lència de la literatura infantil i als tres o quatre anys —que era l'edat dels alumnes de l'escola bressol de Neuilly— no s'acabava ben bé de saber on acaba la realitat i on comença la fantasia. Però els nens coneixen els gestos, els ulls, les olors, amb més precisió que els adults, entre altres raons perquè la seva feina és observar per aprendre.

Laurence apareixia en els diaris d'ahir tornant a l'escola. Potser haurà d'explicar que el conte s'ha acabat com en les millors rondalles si no fos que difícilment podrà oblidar la imatge del boig que va voler volar l'escola i que va acabar morint dins la mateixa classe.

PONS, A., Dreyfus, Laurence, 20/5/1.993

"No crec que la TV sigui responsable que els nens llegeixin poc, crec que també es culpa de la literatura, que ha d'evolucionar. El cinema i la TV toquen el nen més directament, tracten temes d'avui en dia, en una societat d'avui en dia. En canvi, la literatura... (...) A més hi ha un fet evident, als 11 o als 12 anys no es pot llegir Corneille o Racine com obliguen a moltes escoles. Jo mateix encara no em sento preparat per llegir A la recerca del temps perdut, de Proust, i en canvi, el fan llegir a les escoles ! A mi em dóna un gran plaer que per *Un grapat de caramels* sigui el llibre més llegit pels infants de 14 anys, i a més que per a molts sigui el primer llibre que han llegit. Sí, els nens tenen una certa dificultat amb la lectura de coses que no els haurien de fer llegir pel seu contingut i per la seva forma, i potser per això no estimen com caldria la literatura. Per això m'encanta que el meu llibre sigui llegit d'aquesta manera a les escoles, fins i tot hi ha professors que l'utilitzen per crear un mètode de lectura amb exercicis, com un manual escolar."

BLAY, P., Entrevista a Didier Cohen, 3/3/1.990

Adoptar una actitud pedagògica, buscar una direccionalitat i uns motius en cada treball, tot això a mi no em preocupa. Jo vull fer llibres que siguin bonics, que siguin sensibles, que puguin ser inoblidables per al nen. Això és el que em preocupa. Si un nen no està habituat a conviure amb el llibre, tindrà més dificultats quan sigui adult. Faig un llibre perquè l'estimin, el tractin amb amor. Els personatges són els seus companys, juguen i viuen amb ells.

Quan he anat a presentar el meu llibre a les escoles m'he trobat que els nens em demanaven que els signés l'exemplar, i tots el portaven arrugat, gastat, dibuixat. L'havien fet servir, havien viscut amb ell, fins i tot dormien amb ell, com un osset de peluix. Sovint la idea els pares és que els nens han de vigilar els llibres amb molta cura, amb tanta que els converteixen en objectes decoratius de prestatgeria. Els nens els veuen una vegada i gairebé no gosen tocar-los més. Però no et pensis que ho vaig fer així intencionadament. És la vida mateixa la que m'ensenya, i he vist

una cosa molt clara: el llibre no ha de ser un professor, ha de ser un company.

BLAY, P., Entrevista a Ziraldo ALVES (escriptor), 29/12/1.990.

«En ese tiempo —recuerda Morris—, los tebeos no estaban precisamente bien considerados. Leerlos se consideraba una mala costumbre, por la que era muy fácil ser castigados en el colegio». Educado en la férrea disciplina de un colegio de jesuitas, Morris se vengaría años más tarde de sus rigores caracterizando a los jueces y enterradores de las aventuras de Lucky Luke con los rostros de los religiosos más severos.

MANZANO, E., Morris explica en Angulema el éxito mundial de Lucky Luke, 30/1/93

Amb les diferents respostes, ells van establir una llista dels cinquanta més votats, en una mena de biblioteca ideal de consens. Bé, el cas és que el número u de la llista, o sigui el llibre que més vots havia rebut, el més important a parer de tots, era la Bíblia, el llibre dels llibres. I ara veurem com el més imprescindible és des de fa temps aquell del qual la gent prescindeix més de tots. Sobretot a les escoles i al món de l'ensenyament en general. I no parlem dels altres, de moment, que mereixerien un comentari especial. Parlem només de la Bíblia.

A Bolonya hi ha hagut, fa també molt poc, un congrés sobre els llibres que manquen a les escoles. I resulta que tots han estat d'acord que el número u dels més absents, segurament que com a resultat de les lluites partidistes (...) i interessades sobre l'obligatorietat o no de les hores de religió i les possibles alternatives, és la Bíblia. Els estudiants d'avui no saben res d'allò que abans s'ensenyava com Història Sagrada. La reunió de Bolonya es titulava *El llibre absent, Bíblia, cultura i escola a Itàlia*. I en parlaven no com a lectura confessional, sinó laica. Una enquesta a les escoles estatals de 23 països europeus va revelar que els països més ignorants (...) són els de tradició catòlica. (...) Que un llibre que ha influït de manera tan determinant en tota la cultura europea sigui el gran absent de les escoles és un mal símptoma. Que la seva recuperació no hagi estat plantejada de manera seriosa i més enllà dels seus valors religiosos, també. Potser cal una altra enquesta sobre els grans absents.

TEIXIDOR, E., Els llibres absents, 18/5/1.992

¿Quién lee ahora mismo, entre la juventud, a Ortega, a Marañón, a Galdós, a Baroja, a ese pulcro Azorín que tanto encandila, merecidamente, a mi amigo Lorenzo Gomis? Los jóvenes ignoran incluso los nombres de tan ilustres creadores.

GIRONELLA, J. M^a, M El tiempo, realidad vampiresca, 22/1/1.993

Prueba de que hay diferencia entre lo que se proclama con énfasis y la realidad, reside en la práctica de demasiados colegios para conmemorar este 500 aniversario: hacer leer a los alumnos

una versión resumida de la obra, de 250 páginas, cuando el original tiene 1.250.

En el citado resumen, sólo cabe una síntesis del argumento del «Tirant». O sea, de unos chismes, porque la anécdota de una novela apenas si alcanza entidad.

Estas versiones capoladas son como un tronco humano inerte, sin ojos ni piernas, brazos ni corazón, cuando precisamente la novela de Martorell, pese a sus meandros y perilidades, contiene páginas e historias, un lenguaje, de una vitalidad excepcional.

¿Por qué no dar lo bueno que tiene el «Tirant», y el idioma y la literatura catalanas poseen un historial truncado pero suculento, en lugar de pretender darlo todo si apenas se da nada? Es una obligación, constituiría una fiesta, transmitir a los jóvenes el legado generador de nuestra lengua y literatura.

PORCEL, B., Tirant lo Blanc, 31/3/1.991

Por ejemplo, en literatura de COU conozco a alumnos —y lo he discutido con profesores— que escogen letras castellanas en lugar de catalanas porque los autores estudiados en aquéllas son, sin excepción, de primera línea, mientras en ésta tienen que leer libros de escritores de ayer que nadie lee, que sólo son nombres, y en parte muy segundones, de la historia de la literatura, a la par que autores de hoy.

PORCEL, B., El idioma, su mundo, 14/7/1.991

Los profesores de lengua y literatura catalanas son a menudo absentistas del espíritu y la historia de lo que enseñan. Asombra que las lecturas que exigen al alumnado se limiten tanto a la literatura juvenil —en sí misma tan digna como otra—, a cuatro autores de la coñita a la moda o a amiguetes innominados fuera de su círculo ideológico. Y pasma que las conselleries de Ensenyament o de Cultura no tomen cartas en el asunto, o las tomen mal. En castellano nadie que no fuera extraviado se saltaría a Cela, Baroja, Valle Inclán, Lorca, Hernández, a los que luego se añadirían las modas del momento. No hay otro camino tradicional que la literatura para mostrar la profundidad y el color lingüísticos, una imagen del hombre, los tejidos viscerales de una nación.

PORCEL, B., Polémica literaria, 19/9/1.992

Pla debe ser el mayor escritor catalán moderno, aunque haya poetas o novelistas que tengan obras concretas mejores que cualquiera de las suyas.

Aunque en el caso de Pla una auténtica multitud lo dude. Por Reyes asistí a la cena del premio Josep Pla —y del Nadal—, que cumple un cuarto de siglo y que como premiados iniciamos Terenci Moix i un servidor. En una mesa, una serie de padres con hijos en enseñanza media aseguraban que a ninguno de ellos se les había dado a leer en las aulas ni un mal libro de Pla. El país también muerde..

PORCEL, B., Lírico y escéptico, 9/1/1.993

Lo que en el caso de la poesía resulta trágico: nadie la lee ya, a excepción de los obligados escolares, una parte de los poetas y de quienes aspiran a serlo.

Aunque hay países mejores que el nuestro. Francia, por ejemplo, donde han crecido las ediciones de clásicos griegos y latinos paradójicamente al compás del destierro que en la enseñanza van sufriendo las lenguas clásicas. Aquí, el fenómeno todavía nos alegra. Menos murga, ¿no?

PORCEL, B., Triunfo audiovisual, 16/10/1.992

Publicamos el año pasado más de 5.000 títulos en catalán: la inmensa mayoría corresponden a instituciones, son libros caros y obvios, y a la escolaridad. La profesora Rosa Cabré expuso en Segovia, en el encuentro entre escritores catalanes y castellanos, un hecho inquietante: entre nuestra novelística prolifera la de género, sea la juvenil, la femenina, la policiaca o la de coñita, lo que puede estar muy bien, pero que se limita al consumismo. Espriu, Pla, Vilallonga, Rodoreda, son otra cosa: revelan la auténtica capacidad creadora de un idioma, la que perdura. Y esto ha descendido, sin que lo vaya a arreglar la próxima y repetida ley de Normalización Lingüística anunciada por la Conselleria de Cultura.

PORCEL, B., Lengua y aldea, 5/10/1.993

Porcel ve con pesimismo, la situación sociológica de la literatura catalana. "Creo que va, o la hacen ir, por un camino equivocado. La normalización lingüística va muy bien, pero el peso de la literatura en la sociedad va peor que antes. Debería haber menos facilidades para publicar en catalán y no se debería dar dinero de manera directa a todo lo que se publica. En cambio, habría que crear más infraestructuras: por ejemplo, en las lecturas obligadas de BUP, dar nombres sólidos como se hace en castellano, y no una mayoría de autores poco conocidos.

PIÑOL, R. M^a., Entrevista a Baltasar Porcel, 11/11/1.993

Naturalmente, los porcentajes de vergüenza no revelan como uno de los posibles factores determinantes de la pérdida global de lectores la ausencia, lamentablemente crónica, de un proyecto cultural serio, responsable y coherente, dedicado al libro y al estímulo de nuevos adeptos.

Esa carencia clamorosa incide de manera particularmente grave en los dos estamentos que, si no me equivoco, son los que por su naturaleza deberían general y potenciar lectores: la enseñanza y las bibliotecas. En la escuela española se lee más que en tiempos de la dictadura, pero en general no se enseña a leer bien ni se despierta el buen gusto y el placer de la lectura. En institutos y universidades los planes racionales de lectura o brillan por su ausencia o dependen del criterio de cada titular y suelen ser arcaicos o caóticos.

¿Quién lee hoy seriamente a los clásicos en las aulas españolas?

SALADRIGAS, R., Abrir incluso en domingo, 13/9/1.991

Baltasar Porcel intervé en la polèmica sobre la narrativa catalana i es

queixa de les lectures que es fan llegir a les escoles. Amb una gran lucidesa, diu que la Generalitat hi hauria d'intervenir.

Si que hi hauria d'intervenir. Hauria de nomenar un comissari que dicti i fiscalitzi els llibres que es fan llegir obligatòriament als alumnes de literatura.

Els qui, com jo, portem anys d'aula en aula intentant ensenyar literatura agraiem profundament que l'administració nomeni un far, una guia per a tants escolars malaguanyats per culpa de la nostra inèpcia. Els qui, com jo, a còpia dels anys de docència acumulen més dubtes que certeses ens agafarem a aquesta fusta de salvació llançada des de despatxos oficials per salvar-nos a nosaltres i de passada, salvar del naufragi la república de les lletres.

Ensenyar literatura és ensenyar a llegir. (...) És una matèria que, ai, entra dins de l'educació de la sensibilitat, i aquí és on comença la suor freda. Els professor ha de transmetre tants els rudiments de la ciència literària com el batec de l'emoció estètica. Davant de cares atacades d'acne -suposant que no tinguin connectat un *walkman* per sota de la cabellera- ha de fer comprendre que un senyor ha escrit uns versos profundament angoixat pel problema de l'existència de Déu.

Clàssics o moderns. Dificil disjuntiva que els professors totxos no sabem resoldre satisfactòriament. L'ideal seria els millors clàssics i els millors moderns. La realitat és un camí del mig, fet de lectures d'obres senceres més els molts textos comentats a classe. Els clàssics solen avorrir i provocar al·lèrgia a la literatura i els moderns no sempre tenen el nivell i el rigor que hom voldria. Però parlen de l'alumnes del món que l'envolta, donen entenen que la literatura es fa amb estrats que un algun moment van ser contemporanis i que avui es fa la que s'estudiarà demà.

El dia a dia ensenya que no hi ha fórmules màgiques per desvetllar la consciència crítica i suscitar el gust per l'idioma. Cadascú se'n surt com pot i moltes vegades allò que més compta és la capacitat de persuasió del professor, que sap *vendre* uns textos més que uns altres. En literatura, com en tota l'educació, el magnetisme personal a vegades convenç més i arrossega més que una planificació mil·limètrica. Això fa que un dia surtis de l'aula satisfet d'haver sintonitzat amb l'alumnat i d'altres-la majoria- amb el convenciment d'haver predicat al desert. I rarament saps el perquè, són lleis atzaroses que no arribes a capir. Estic parlant, naturalment, de professors com jo, errants a la ventura, sense una llum proderosa que ens il·lumini.

SOLSONA, R., La solució, 23/9/1.992

L'orfeneta de Menargues té l'honor de ser la primera novel·la escrita en català del segle XIX. Com que ni els mateixos especialistes en la matèria li presten gaire atenció i després d'haver llegit el pròleg de la present edició —on es consignen amb tota mena de detalls els defectes i les mancances de la novel·la—, es fa inevitable la pregunta: ¿Quin sentit té fer-ne una edició per a un públic escolar?

¿Quin sentit té, insisteixo, sotmetre els alumnes a una lectura

confusa que, se'ns avisa des del pròleg, té molts defectes? ¿No seria millor llegir textos més atractius i representatius del període, com ara els de Jacint Verdaguer? ¿És així com es promou el gust per la literatura? ¿No serà aquest enfocament historicista miop un dels responsables que els alumnes triïn majoritàriament l'opció de literatura castellana quan tenen ocasió de fer-ho a COU?

OLLE, M., Edició per a estudiants, 5/9/1.993

En altres temps, per als infants del nostre país hi havia l'inoblidable Patufet; de les seves pàgines —molt viscudes— ja en sortíem normalitzats de català. Després, ja adolescents, teníem autors com Carles Soldevila o totes les històries de Jules Verne. I encara hi havia temps per a Salgari o Stevenson.

Sembla que ara els adolescents, en lloc d'aquesta literatura clàssica, prefereixen mirar —més que llegir— còmics atapeïts de personatges molt més monstruosos que Frankenstein.

SENTIS, C., Lectures per a adolescents, 5/5/1.991

N'és un exemple espectacular per sinistre i cretí, la publicació d'unes fotos de la princesa de Mònaco anant a fer pipí, fent-lo i tornant-ne, que hauria de ser viatge curt, personal i privadíssim. La lletra ens informa que també les princesa en fan. Debades acudirem a l'ètica, si de fet el que falla és el seny i el batxillerat.

Si en el batxillerat és freqüentessin els clàssics certes animalades s'evitarien. Joestic convençut que aquest fotografies no s'haurien fet, ni publicat, si hom conegués les reflexions de Montaigne, el qual justament en el capítol titulat *De l'experience* avisa a l'univers món de l'afer amb molts d'impossible oblit: "Et les Roys et les philosophes fientent, et les dames aussi." Sentència seguida per una sèrie de recomanacions per tal d'evitar incomoditats i inconveniències.

ESPADALER, A. M^a., Les princeses, ai las, fan pipí, 6/12/1.992

Quan al dogma que s'ha de llegir s'hi afegeix el que cal conèixer els clàssics, arriben despropòsits com ara el que hem presenciats recentment amb la inclusió en una col·lecció adreçada als instituts de la traducció de l'*Odissea* de Carles Riba (amb uns hexàmetres que fan anar de corcoll els especialistes en mètrica i amb un català hellenitzant que fa unes setmanes Xavier Febrés en aquest mateix suplement confessava no acabar d'entendre del tot). A l'altre extrem hi ha totes les estratègies preocupades per crear lectors: clàssics adaptats, llibres-peixet i tot el negoci de la literatura juvenil.

OLLE, M., Recuperar el plaer de llegir, 16/5/1.993

Verá, yo estudié en Cambridge y allí tuve que sufrir la enseñanza de la literatura acargo del profesor Leavis, el más influyente de los críticos literarios. Es a él a quien ataco con mis libros. Su teoría es que no vale

la pena leer nada que no sea lo mejor, lo que él llama «la gran tradición». Shakespeare, Milton, Henry, James, Lawrence, Conrad. Pero, ¿cómo se puede permitir ese puerco decirle a nadie cómo debe leer y a quién debe y no debe leer? ¡Bastardo diabólico! Sus alumnos están por todas partes. Los he encontrado en Canadá, en Sudáfrica y, por supuesto, en Inglaterra. Todos ellos han minimizado la literatura y la han reducido a unos cuantos nombres ingleses, dejando de lado gente como Dostoievsky...

Entrevista a TOM SHARPE, 9/6/1.992

Cada vez los profesores fuerzan más a leer libros sobre los libros, o revistas literarias, en vez del libro en sí mismo. Por lo menos en EE.UU. y en Inglaterra, más que leer a los clásicos se lee libros que los autores han escrito sobre los clásicos. Perdemos mucho tiempo en esto. Es como si en vez de leer a Cervantes leyéramos críticas sobre él. Los intelectuales leemos quizá 500 revistas literarias y dos o tres libros, y esto es malo. Quiero decir que hay que insistir en la importancia de la contemplación más que en estar al corriente. Es mejor leer diez veces el mismo libro que leer diez libros diferentes.

GUARDIA, M^a A., Entrevista a Stephen Vizeczey, 9/12/1.991

Els trobadors, les cròniques, Lull, Ausiàs March, Bernat Metge, els llibres de cavalleries i el Tirant, els heu de despatxar en el primer trimestre. Fantàstic! La veritat és que la situació us recorda més aviat *Wilt* que no pas l'emocionant *Adéu, Mr. Chipps*. Què els podríeu fer llegir dels nostres clàssics que els esperonés a llegir més i més?

Fa de mal dir. Teniu dues possibilitats, de fet: la *heavy* i la *light*, podríem dir. La *heavy* consisteix a endossar tota una llista de lectures obligatòries, en la versió de *Les Obres més Mal Enquadrades de la Literatura Catalana*, i campí qui pugui, i la *light*, a fer-ne una succinta selecció, escollir-ne els fragments potser no més representatius però sí més amens, i oferir-los resums argumentals i explicacions complementàries.

MONSO, I., Clàssics medievals per a lectors d'avui, 21/11/1.993

Hay que resignarse, leer a los clásicos, a ser posible en su propia lengua, porque hasta en eso se ha de notar que no todos somos iguales ni hemos sido educados en los mismos sitios, y con sonrisa beatífica esperar que los hechos nos den la razón o nos la quiten. Da lo mismo, porque nadie lo tendrá en cuenta.

MORAN, G., Los límites de la palabra, 19/1/1.991

«Hay que enseñar a debatir. Es una equivocación creer que honras a los clásicos protegiéndolos de la crítica. Si la cultura occidental es tan fuerte como se dice, se mantendrá por sí sola en medio de estas reformas. Uno no tiene que estar de acuerdo con el multiculturalismo, sino limitarse a enseñar el conflicto y dejar a los estudiantes que decidan».

VILA-SAN-JUAN, S., La importancia de ser PC, 30/6/1.992

Siempre he sostenido que el contacto con el mundo antiguo tiene que hacerse partiendo de la base que los autores clásicos tienen un mensaje para nosotros, y que la misión del profesor de humanidades es, precisamente, descubrirles el mensaje de los antiguos.

Un profundo conocimiento de la antigüedad es preciso para acceder a los clásicos. Pero eso no basta, es sólo un principio, una base. Hay que librarse de la erudición para penetrar en el secreto íntimo de cada autor.

De Zweig aprendí que todo autor importante, todo clásico antiguo en mi caso, ha vivido unas profundas experiencias y que en su interior anida un secreto íntimo que hay que descubrir para entender su producción. De Dilthey tomé la idea de que los autores han de ser vividos, vivificados, para hacerlos humanos y así tengan algo que decirnos.

ALSINA, J., Una manera de enseñar, 6/7/1.992

—¿A quien echar la culpa, a la enseñanza?

—Más bien al estado cultural de la sociedad. Se promociona la moda. Por ejemplo, el bolígrafo es algo impresentable, cuando un lapicero es estupendo, es de madera, se usa entero y no ensucia. Los clásicos son tan limpios, útiles y valiosos como un lapicero. Si vemos que el bolígrafo es una tontería, podemos hacer reajustes. La ventaja de los clásicos es que no se desechan, valen para todas las épocas. Aprovechemos lo bueno de la sociedad de consumo, saquemos a los clásicos del gueto de la enseñanza.

MASSOT, J., Entrevista a Francisco Rico, 6/6/93

¿Cómo podría sobrevivir la auténtica literatura entre los artefactos cretinizantes de la industria seudocultural que copan el mercado y la cháchara antihumanista de los universitarios? ¿Quién se creará, en un mundo así, que los poemas ayudan a vivir, que las novelas desvelan las verdades escondidas, que gracias a la gran literatura la vida no es mucho más violenta o triste o aburrida de lo que es?

Es cierto, la libertad, el mercado, el desarrollo económico, que traen tantos beneficios a los hombres, trivializan a menudo la vida intelectual y prostituyen no sólo su enseñanza, sino el ejercicio mismo de la literatura. Para quienes escribir y leer poemas y ficciones es tan indispensable como beber agua, eso nos parece algo terrible.

VARGAS LLOSA, M., Saúl Bellow y los cuentos chinos, 1/12/1.991

En la cultura clásica se luchó por entender, por seguir racionalmente una argumentación, y ahora, supeditados al flash de las imágenes, vivimos el enorme peligro de que el pensamiento no sea coherente, que sea epidérmico y puramente inconsistente. Los medios de comunicación tienen gran responsabilidad ante esto. La defensa sería la lectura, el cultivo del pensamiento abstracto.

Creo que teniendo una literatura y una lengua literaria espléndida, el que no se le preste la suficiente atención que

merecen es realmente grave y destructor, precisamente porque no es sólo el alimento del pensamiento abstracto, sino la capacidad de poder salir del monólogo asfixiante en que a menudo se convierte tu propio lenguaje. El contacto con los clásicos, entendiendo por clásico toda la literatura, desde Homero hasta nuestros contemporáneos, significa una riqueza de gentes que han hablado, y eso es precisamente la cultura, la que rompe...

CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

Ya mayor comprendí que si hubiera leído los clásicos cuando había que leerlos, si alguien me hubiera dicho que valía la pena leer a Tolstoi, si no hubiera llegado un poco tarde a la novela francesa del XIX, si hubiera tenido una formación universitaria, ahora tendría un mejor bagaje cultural.

MORA, R., "Nos quedan los sueños", Entrevista a Juan Marsé, 22/5/1.993

Y es más: yo no me imagino a un ciudadano medio entrando en una librería para pedir Fuenteovejuna o La Regenta. Salvo que tenga hijos estudiantes, claro está. De ahí se deduce lo que ya se sabe: por un lado, que los clásicos están aislados en los institutos y en las facultades, y que no fluyen por los grandes circuitos del mercado. Y por otro, que quien no se tope a los clásicos en la edad escolar, difícilmente va a coincidir después con ellos.

En el siglo XIX, todos los países de Europa pusieron a sus clásicos en el centro del sistema educativo, como pieza importante en el proceso de formación de una conciencia nacional e integradora. En España, por desgracia o por suerte, nunca llegó a cuajar una amplia concepción nacional decidida a introducir la enseñanza de los clásicos como patrimonio de lengua y cultura en el que todos pudieran reconocerse.

A mí me parece bien que al clásico se le estudie, a condición de que también se le pueda leer.

La verdad es que entre profesores de secundaria cunde a veces la sospecha de que no todas las obras clásicas son siempre las más indicadas para iniciar a los jóvenes en la lectura. Si unimos a eso otra sospecha, la de que es en la madurez cuando mejor se saborea a los clásicos, nos sale ahí una paradoja no poco hilarante. Institucionalmente, podría decirse de otro modo: hay un momento en que el ciudadano rompe sus vínculos con el Ministerio de Educación —donde están los clásicos— y pasa a depender del de Cultura —que se ocupa más bien de los modernos—. Y así se da el caso muy corriente de alguien que se estrenó de lector con los clásicos y, según un proceso bastante lógico —o bastante absurdo, según lo veamos—, acabó a merced de los best sellers de la peor especie.

F. R. Desde luego, el Marco Aurelio de fray Antonio de Guevara, que sin embargo es una mixtificación divertidísima y nosotros vamos a publicar, yo no lo pondría en manos de un alumno de bachillerato. Ya no estoy tan seguro de que el Mío Cid no resulta apasionante para un joven, a poco que el profesor y la edición le ayude a superar las dificultades lingüísticas. Como

sea, de lo que sí estoy seguro es de que todavía lo disfrutará más 10 o 20 años después.

LANDERO, RICO, Clásicos a la carta, 29/5/1.993

Avergüenza contar en cuatro líneas quién fue este admirable, reposado, escéptico Señor de la Montaña (Montaigne). Deberían enseñarlo en las escuelas, junto con los ríos, el nombre de las plantas y los pulsos del corazón y de la vida.

TRAPIELLO, A., 12/6/1.993

¿Qué hacer con la vida?, convertirla en cuento. Así, Laurence Dreyfus, la pedagoga francesa que salvó el pasado fin de semana la vida de una veintena de niños, rehenes de un fracasado. Y no sólo la vida: convirtiendo a Eric Schmitt, el hombre bomba, en alguien que había venido a cazar lobos, Laurence Dreyfus salvó también el futuro de sus niños, para los cuales la experiencia tal vez no deje más drama en su memoria que el poso de la última frase de un cuento triste. ¿Reflejos insuperables de una pedagoga de raza? Posiblemente. Pero, antes que eso, la actitud de la maestra refleja la colectiva pasión literaria de un país que ha aprendido desde hace mucho tiempo a desentrañar la vida en términos sintácticos; de un país cuyos hoteles adoptan los nombres de Lamartine, Hugo o Valéry...

Así pues, *madame* Dreyfus se limitó el otro día en el suburbio residencial parisiense de Neuilly-sur-Seine a ejercer de francesa.

ESPADA, A., Cazar lobos, 20/5/1.993

Vés a saber si la meva reticència enfront aquests textos espessos, que tracten d'ordenar, classificar i col·locar en calaixets utilíssims la matèria literària, prové de l'actitud pedagògica d'un home que va conformar la meva adolescència. Em refereixo a Josep Estalella, director de l'Institut Escola. En un moment determinat el doctor Estalella em va atrapar estudiant una «Història de la Literatura». No li va agradar i em va dir molt amablement, com ell sabia fer-ho: «Tu estàs estudiant literatura». No calia que ell m'expliqués amb més detall que la frase estudiar literatura tenia un valor clarament negatiu. Em vaig defensar i vaig argumentar que no estudiava sinó que simplement llegia. El doctor Estalella no es va deixar enredar; intuïa, sense que jo li ho digués, que l'amenaça de l'examen d'ingrés a la Universitat m'induí a devorar aquell llibre gruixut i important. El doctor Estalella va aprofitar l'ocasió per allisonar-me: «Si vols conèixer els autors i les obres hi ha un únic camí que és llegir aquestes obres». Em vaig veure el cel obert. «No puc pas llegir totes les obres que s'han escrit i la literatura me'n dóna una puntual referència». «O sigui —va sentenciar el meu estimat doctor Estalella—, tu et proposes simular uns coneixements que no tens i això és una immoralitat».

CAPMANY, M^a A., El desprestigi de la literatura, 30/9/1.990

Pero si una parte considerable del universo musulmán sufre aún de medievalismo, otras sociedades superavanzadas, tal Japón, imponen otro tipo

de condena al intelectual, le cercenan igualmente la libertad. Un novelista allí de éxito —humor negro y ciencia ficción—, Yasutaka Tsutsui, acaba de colgar los guantes y se niega a escribir más: le roban las palabras, cortándole así su relación con la realidad. Una novela suya tenía que ser publicada en extracto en un manual escolar, pero la asociación de epilépticos se opuso porque decidió que el tratamiento que les dispensaba el autor era ofensivo. Así, las mismas obras clásicas, sobre todo las traducidas de Occidente, son mutiladas en la enseñanza.

PORCEL, B., Censura social, 5/11/1.993

Si la enseñanza básica tuviera en España alguna relación con la realidad cultural debería llevarse a los niños a visitar, una vez al año, esas grandes librerías donde se saldan los libros. Allí el profesor tendría la ocasión de explicar la parte de la cultura del inmediato pasado que se ha quedado desplazada del acuciante presente. Contemplar los libros de saldo es como abrir al azar el álbum de fotos familiar, está el abuelo irreconocible al que tanto debemos y tan poco quisimos, la tía que nos enseñó tantas cosas y de la que no recordamos ni su nombre, y el pariente pobre que tuvo la suerte de siempre parecer rico.

MORAN, G., Benito Pérez Galdós está de saldo, 22/5/1.993

Desconozco si figura en los libros de texto. Sospecho que no por varias razones. Los gustos poéticos se han reducido a la mínima expresión y además caminan por otros derroteros. Luego encasillar a León Felipe es una tarea muy complicada para cualquier rutinario historiador de la literatura. El esquematismo generacional pasa de la quinta de Unamuno y Machado a la de Cernuda y Guillén, o algebráicamente del 98 al 27, como en un juego de mesa, y desparramados por ahí algún alma solitaria como Juan Ramon Jiménez, del que se dice "que es toda una literatura" porque no saben dónde encajarle y tampoco es cuestión de echarle, después de que los suecos le dieran el Nobel.

MORAN, G., ¡Te hemos olvidado, viejo León!, 18/12/1993.

Amb menys Shakespeare i menys Montaigne potser sí que fabricaran humans que portin l'economia del país al primer lloc. Però quan siguin els més rics, hauran de consultar Shakespeare i Montaigne si volen que la riquesa els sigui útil de veritat i duradora.

TEIXIDOR, E., Nacionalisme econòmic, 27/5/1.991

"El profesor Riquer se ha lamentado en varias ocasiones de la escasa atención que se concede en el bachillerato al estudio de las humanidades, pero rechaza también algunos excesos en sentido contrario registrados en el pasado. Confiesa insólitamente que acabó "cogiéndole manía" al Quijote porque en la escuela se lo hacían analizar gramaticalmente. "Imaginaros -concluye- como sería de delicioso encontrarse a los 20 años sin haber leído el Quijote. Sería delicioso... ¡ Qué descubrimientos haríamos !"

REDACCIO, Entrevista al Dr. Martí de Riquer, 15/1/90

¿Cómo le empezó ese amor por El Quijote?

Empezó mal, porque no fue el primer amor. Fue una lectura de colegio, y creo que eso, tanto en Italia como en España, es algo que predispone más bien en contra o que, en todo caso, sólo brinda un acercamiento superficial. Únicamente si sucede el milagro de un profesor que logra contagiar la verdad de la obra es cuando el alumno puede ver más allá del estereotipo. No fue mi caso: la figura de Don Quijote que caló en mí era totalmente estereotipada, los dibujos de Gustavo Doré y todo eso.
BAYON, M., El arte de lo imposible. Entrevista a Maurizio Scaparro, 28/3/1.992

A propósito del comentario peyorativo provocado en algún periodista, de los de antes, por la imposición por real orden de la lectura de El Quijote en las escuelas, Ortega manifestaba su alegría porque alguien se le hubiera adelantado a expresar lo que él pensaba; porque, decía, «los que están condenados a pensar de distinta manera que sus convecinos, a ser de otra opinión, a ser heterodoxos, deben economizar cuanto puedan su heterodoxia, para que no se tache de afán lo que es más bien una desdicha».

CABRERA BAZAN, J., Los hombres difíciles, 26/5/1.992

Yo era un niño durante la guerra civil, y fui educado por un profesor que se había formado en la Institución Libre de Enseñanza, lo que para mí fue una de las experiencias inolvidables de mi vida. Nos leía un trozo de El Quijote cuando teníamos siete u ocho años, nos pedía sugerencias de la lectura y teníamos que escribirlas. Ese era el cultivo de la creatividad. Después vino lo que vino, y esto fue radicalmente eliminado.

CRUZ, ARIAS, «Mucho peor es estar dormidos», Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

Nuestros clásicos han sufrido a menudo en España la anemia de la vida literaria y cultural. Se ha carecido aquí de una pedagogía civil de los clásicos, como en Francia o en Inglaterra, donde han ejercido sobre sus minorías una función vertebradora, de consolidación de los valores cívicos, de autenticación colectiva.

GARCIA-POSADA, Un pleno para Cervantes, 7/8/1.993

Qué raro, que despegado, qué extravagante hay que ser para escribir *El Quijote*. Y qué viejo. Ya desde hace siglos está homologado. Y destrozado en las escuelas. Mancos: también se homologó a Valle. Umbral, Goytisolo, Ferlosio -no igualo, no nivelos- necesitarán pasar de ser contemporáneos, algo de vejez, quizá alguna pobreza: y no quieren.

HARO TECGLÉN E., Los raros, 3/12/1.993

Nunca se ha enseñado bien la literatura en España. No tiene ni comparación remota con la enseñanza en Francia. Por eso propusimos en su día que se cambiase la propensión a enseñar

sólo un manual y no se fomentara la lectura. Se podía ser licenciado, como yo lo soy, sin haber leído ni el «Quijote» ni las coplas de Jorge Manrique ni absolutamente nada.

MASSOT, J., Entrevista a José Manuel Blecua, 12/6/93

No obstant això, també és cert que la gent jove llegeix menys.

—¿No creu que en alguns casos pot ser conseqüència de segons quines lectures obligades s'ha hagut de fer a les escoles?

—Estan molt mal triades.

D'altra banda, l'ensenyament de la història de la literatura s'hauria de replantejar, tant pel que fa als títols del país com als de la literatura estrangera. M'he trobat amb el cas d'un estudiant que ha vingut per preguntar-me algunes coses sobre poesia i no saber qui era Dante. Això no pot ser. I d'altra banda, hem d'acceptar la realitat. L'ensenyament de la història de la literatura s'hauria de començar per la literatura contemporània i anar enrera. Em preocupa que a aquestes edats els facin llegir *El Lazarillo de Tormes*, perquè ningú que no tingui una determinada edat no ho pot apreciar. I s'hi pot afegir *El Quijot* o el mateix *Tirant lo Blanc*. No són llibres que en edats escolars puguin interessar. Seria més fàcil fins i tot que els ensenyessin les literatures clàssiques grega i llatina, perquè les tragèdies i les epopeies tenen uns factors molt més interessants per ser apreciats per la joventut.

P.G., J. C., Entrevista a Pere Gimferrer, 12/4/1.992

Hay escritores que expresan con mucha valentía sus variadas impotencias. Una encuesta reciente de otro periódico reveló, en efecto, que a algunos de nuestro país Beckett les resulta lúgubre, los decimonónicos les aburren, un profesor dogmático les hizo odiar a Cervantes y a los jóvenes coetáneos prefieren eludirlos. ¿Será imprudente pedirles que levanten el pie de la manguera? Es que a otros nos gustaría seguir regando el jardín.

COHEN M., El libro más pesado, 6/7/1.993

Aquí, a los clásicos se les aprovechó o se les temió por razones de partido; y, por épocas, conservadores y liberales rechazaron que el Quijote se leyera en las escuelas...

LANDERO, RICO, Clásicos a la carta, 29/5/1.993

4.6.2. L'ESCRITURA.

Cada vegada s'entén més, i per més pares i més mestres, que l'escola no ha d'ensenyar només a escriure, sinó que ha d'ensenyar també a parlar i, com sempre i com en tot, només se n'aprèn amb la pràctica.

CELA, J., *Aprendre dels més petits*, 25/1/1.990

“ Parlar de les escoles seria llarg i dolorós, perquè en comptes d'ensenyar a llegir i a escriure com Déu mana, preferim que torturin els nens i nens de bàsica i de BUP fent-los fer fonologia, dialectologia, diagrames arboris, donant-los a llegir produïdes de literatura infantil (alguns inintel·ligibles, d'altres estúpids, i ben pocs, en canvi, amb la garantia que ens donen els clàssics), i obligant-los a moltes altres inutilitats que no són gens adequades a la seves necessitats. Ningú no es queixa, i les víctimes són els nostres fills. Val més que ho deixem córrer, però aquest és el vampirisme més eficient de tots”.

Fragment transcrit de S. OLIVA a CELA, J., *Ser mestre és bonic*, 18/4/90

Wilt arriba inexorablement a la primavera i deixa, al seu pas, un reguerot cada any més ample de suspensos, de fracàs escolar, de portes tancades. No sembla, però, que la perspectiva inquieti gaire. És clar que potser no són gaire recordades les reflexions finals del mateix Wilt: «En el futur, [els alumnes] aprendrien el com de les coses i no el perquè. Aprendrien a llegir i a escriure.»

PONS, A., *Wilt, Henry*, 26/5/1.990

El que pretenia és molt més senzill: fer adonar al lector de la decadència educacional a què s'està sotmetent el nostre país, de l'especialització tan excloent com folla que impedeix resoldre arrels quadrades a un estudiant d'anglo-germàniques i, al seu torn, escriure sense cometre errades ortogràfiques a un futur metge o físic.

Sense aquest coneixement fonamental i fonamentador del món clàssic, la nostra «cultureta», com deia Segarra, es convertirà en una perícia inqüestionable a prémer botons de tot tipus (des de les màquines escurabutxaques fins al més sofisticat ordinador) i en una vergonyosa coixesa d'allò que, des dels fenicis, ha estat pilar de civilització i convivència: la llengua escrita.

MARSAL, A. M., *La casa per la teulada*, 5/7/1.990

El percentatge de pre-adolescents que van al col·legi i tenen dificultats a seguir un curs perquè bonament no comprenen el que diuen els llibres és espantós. I aleshores tot és córrer a fer campanyes de consolidació de la lectura. Abans això no passava, evidentment, perquè el més clar del temps escolar es dedicava a

la pràctica de la llengua escrita.

En una perspectiva d'escola democràtica no és potser possible de compaginar avui una bona coneixença de la llengua escrita amb una suma d'altres coneixences que l'actual civilització fa imperatives.

Això significa que una bona coneixença de la llengua escrita s'haurà potser de considerar com una especialitat reservades a un sector dels alumnes, mentre d'altres nois i noies s'especialitzen en matemàtiques o en biologia. La idea sembla d'antuvi xocant, perquè va contra la tradició dels vells programes, però conservar-los implica també una opció política.
VERDAGUER, P., Saber llegir, cosa d'especialistes?, 7/7/1.990

Llegir, escriure i comptar en la llengua pròpia, forma el que el vell Montaigne en deia "testes ben fetes" i que preferia, ja aleshores, a "testes ben plenes".

I això, o es fa entre els 6 i 12 anys o difícilment es farà.'

GALI, J., El gran oblidat, 12/9/1.990

Quan el gran llatínia Joan Alsina va arribar a Mèxic, la Universitat Autònoma d'aquella ciutat el convencé que es fes càrrec de la matèria anomenada redacció. Convé dir immediatament que era una assignatura difícil. No perquè el meu amic i mestre fos un professor dur, o perquè s'adelités en les contruccions barroques, sinó per la senzilla raó que la formació humanística dels estudiants de lletres es trobava sota mínims.

Els qui tenim algun contacte amb el món de l'ensenyament sabem, en canvi, que actualment els alumnes que acaben el batxillerat i saben redactar amb cara i ulls una simple carta són una petitíssima minoria. En aquest sentit puc dir que la meua personal experiència de dos anys de corregir proves d'accés a la Universitat m'autoritza a dir que quan he escrit petitíssima anava per la via de l'eufemisme més amable i tranquil·litzador.

ESPADALER, A. M^a., Redacció, 9/12/1.990

Segons els especialistes, als Estats Units, aquesta degradació de la llengua i de l'estil és producte d'una sèrie de factors: la importància creixent de la televisió, l'ús del telèfon (...), el llenguatge cinematogràfic, i després, l'absoluta desaparició de les exigències sobre disciplina de redacció, que ha estat un dels trets fonaments de la catàstrofe de l'ensenyament mitjà: els alumnes no han tingut ni una classe de redacció per setmana. Jo sospito que no s'escriu perquè no s'ensenya a redactar correctament i la gent s'imagina, i en aquest cas encerta, que escriure resulta una feina absurda i sense profit, quan, segons la meua manera de veure-ho, és totalment el contrari. Però nosaltres hem començat per aprendre a escriure expressant correctament les nostres idees, i acabarem per no saber parlar seriosament si totes les converses les tenim per telèfon, que és un vehicle de la paraula entretallada i vacil·lant.

Els Estat Units s'han adonat d'una cosa que ens sembla una obvietat: que la civilització de la paraula escrita no tan sols està amenaçada per

altres mitjans de comunicació, sino que per escriure està anorreada per quelcom molt important, això és, perquè des de fa molt de temps no s'ensenya els nens a redactar.

Sí, la paraula escrita ha d'estar ben escrita i algú ha d'ensenyar a escriure-la. El menyspreu per l'estil i la retòrica ha estat un signe de la ciència i fins i tot de la literatura del nostre temps.

LUJAN, N., La paraula escrita, 12/1/1.991

Tothom pot reconèixer a primer cop d'ull la lletra de col·legi de monges - amb aquelles is amb una boina immensa al cap, les as sense tancar, amb el neguit d'enllestir de pressa una lletra plena de peus com l'ema-, de la cal·ligrafia d'institut, que tendeix per sistema al camuflatge.

De fet, aquest paràgraf és una concessió. Avui vivim l'apoteosi de la negació de la cal·ligrafia. Com si escriure d'una manera intel·ligible fos una vergonya colossal i insuperable. Potser perquè la cal·ligrafia representa l'ordre, l'oficiat, una idea carrinclona i banal de l'existència que només es pot trobar en els registres, en els jutjats, en lloc extravagant com els títols acadèmics i que els ordinadors eliminaran en un tres i no res.

ESPADALER, A M., Cal·ligrafia de carrer, 10/3/1.991

«És un fet constatat que els professors es queixen reiterativament de la poca competència en expressió escrita dels seus alumnes. Sembla, doncs, que hi ha un consens general: a la FP, al BUP i a la Universitat hi ha un gran nombre d'alumnes que poden ser considerats redactors marginals. Les causes d'aquest problema són sens dubte complexes, però sembla evident que una de les seves raons fonamentals es troba en el fet que no hi ha hagut un ensenyament sistemàtic i ben seqüenciat de la redacció, alguns aspectes de la qual, com l'organització, estructuració i puntuació dels textos, s'han deixat sovint al terreny de l'adquisició espontània, intuïtiva, dels aprenents.»

El rigor de puntuació és formatiu del llenguatge i del pensament i per això ha de ser, a l'escola, matèria bàsica de treball. La profunditat de les idees o la qualitat literària són una altra cosa, possible en la maduresa, però sense l'aprenentatge exigent del mecanisme mental que és la tècnica de puntuació les possibilitats d'expressió i de comunicació podem quedar frustrades.

ESPINAS, J. M., El punt de la i(dea), 3/7/1.991

Els professors de la Universitat es queixen del baix nivell dels alumnes de BUP; els professors de BUP se senten al·ludits i es queixen de com els arriben els alumnes d'EGB -que és com el taxista que es queixa del trànsit o del periodista de les preferències del lector- i, per això, el darrer cicle de l'EGB s'ha convertit en una competició per veure qui ensenya més quilo de matèria a cada alumne. Al final acabarem imposant la selectivitat a a guarderia, però això no impedirà que la majoria d'alumnes surtin d'EGB i de BUP sense saber llegir i escriure correctament, és a dir, sense saber relacionar i interrelacionar a partir de l'escriptura i la lectura (sense capacitat per barrejar història,

literatura i vida quotidiana, per dir-ho d'alguna manera).
PONS, A., Núria T., 15/2/1.992

Llegir molt, escriure molt, parlar bé, molta gramàtica, i el mestre que no es preocupi per l'expressió correcta dels alumnes, que se'n vagi, ha dit una autoritat. Un bon començament de curs, ideal per infondre moral als professors.

I si els mateixos anglesos són tan crítics amb les escoles que garanteixen i inspeccionen, ¿què direm dels nombrosos cursos i cursets incontrolats que engalipen cada estiu milers de joves de casa nostra que moltes vegades van a perdre temps i diners a Anglaterra? Que caldria que s'informessin millor, i que no fessin cas a certes agències sense cap garantia pedagògica.

TEIXIDOR, E., Retorn a l'escola, 15/9/1.992

¡Però és tan reconfortant l'exemple de l'Esther i en Ricard en un context de professors burocratitzats, de retorn a uns ensenyaments on la passió per ensenyar i per aprendre —per aprendre a llegir, a escriure, a interrelacionar, que ja n'hi hauria prou— resulta tan poc valorada, tan mal vista!

PONS, A., Esther Boix-Ricard Creus, 23/11/1.992

Professor de redacció i literatura a l'Institut Tecnològic de Massachusetts, amb diversos grups d'alumnes estudiants d'enginyeria i ciències, es mostra sorprès: "El fet que els meus alumnes siguin intel·ligents no vol dir que sàpiguen llegir o escriure bé, tot i que això sorprengui en un primer moment."

"Molts dels meus estudiants tenen realment talent per escriure, però no ho saben perquè mai no ho han fet."

C.G., Entrevista a Joe Haldeman, 13/12/1.992

Sovint penso que s'haurien d'eliminar els exemples tòpics dels llibres de gramàtica i escriure al seu lloc oracions que sorprenguin o facin pensar als estudiants, en comptes de deixar-los indiferents. «El violinista ha olorat la rosa» segurament entraria dins de les primeres; l'exemple tòpic fóra: «El violinista toca a l'orquestra» o bé «El violinista va obtenir un gran èxit».

BARBAL, M., El violinista ha olorat la rosa, 11/5/1.993

Uns dies després, dues mares es presentaren irades a la mestra. «A l'escola vénen per aprendre a llegir i escriure (i a contar, precisà una). I no pas a perdre el temps amb la tele. De tele, ja en tenen a casa».

ALBA, V., Els pares, a l'escola!, 2/6/1.993

El català encara és una llengua minoritzada, existeixen múltiples nivells de coneixement i recepció, resulta difícil aconseguir que l'alumne esdevingui un lector aviciat i crític. No, no és fàcil sortir-se'n a l'hora d'ensenyar una cosa tan senzilla com ara llegir per escriure i escriure per llegir, títol del llibre guardonat amb el IX Premi Baranova a la Renovació Pedagògica, 1991.

GIL, A. M., El conte com a síntesi d'una particular concepció del món,

22/8/1.993

A més de les coses elementals per anar pel món (llegir, escriure, comptar —encara que ara em penso que els ensenyen més aviat a servir-se de les calculadores—, una mica de geografia i un granet d'història), els ensenyen sobretot a ser productors i consumidors. Els mestres ni s'adonen d'això últim, perquè ells també foren ensenyats a ser productors i consumidors.

ALBA, V., Els temes de cada tardor, 12/9/1.993

L'esforç en el moment oportú fa que després tot sigui més fàcil. De la mateixa manera que és bo que un escolar escrigui d'una manera viva i graciosa, però cal corregir-li ben aviat els errors de lèxic, sintaxi i puntuació.

ESPINAS, J. M^a., Els altres llibres, 16/10/1.993

Per nosaltres és un principi de base que la llengua, oral i escrita, és de competència de tot membre actiu de la col·lectivitat. L'escola primària s'havia fixat com a finalitat d'ensenyar de llegir, d'escriure i de comptar. Un tal projecte comporta, és clar, tota una sèrie de graus el primer dels quals és el lletrejar, saber fer el seu nom i comptar amb els dits. Ara bé, hom disposava de cinc anys per passar de l'aprenentatge a la formació. És a dir que una vegada conegudes les lletres, hom llegia en veu alta, sota el control del mestre. Qui no llegia havia de seguir la lectura dels companys amb el dit o amb els ulls, i qui s'espavilava per jugar a altra cosa corria el risc de ser castigat. L'escriptura, per la seva banda, era reforçada pels múltiples i iteratius exercicis de llenguatge, vocabulari i gramàtica, els quotidians dictats.

VERDAGUER, P., El fracàs de l'escola, 19/10/1.993

En 15 años hemos superado un retraso histórico, y hoy nuestros jóvenes están tan escolarizados como el promedio europeo, si no más. Pero en lo que toca a la calidad de ese reciente progreso cuantitativo, más vale dudar. No se trata tan sólo de que los alumnos universitarios no sepan expresarse por escrito ni de palabra. Ni tampoco siquiera de la creciente presencia del extendido analfabetismo funcional.

GIL CALVO, E., Tocar madera (el engaño de la credulidad), 15/3/1.990

Ignoro si la nueva ley de educación contempla la posibilidad de intentar que los súbditos de este reino aprendan en la escuela a redactar correctamente en alguna lengua. Lo cierto es que siguen haciéndolo en general muy mal. Un mínimo de soltura literaria y de claridad expositiva resultan muy útiles en la vida, sin embargo.

MARQUES, J. V., Aborto y literatura, 1/4/1.990

Esa escuela de dibujos animados lo aplana todo, con su falta de complejidad humana: con sus colores planos, sus figuras como paráliticas, la ausencia de gestos, la voces falsificadas. Y, naturalmente, la falta de la literatura,

de la escritura, que se añora más cuando su origen es magistral: como la de Barrie.

HARO TECGLÉN, E., Un profeta y otros niños, 5/3/1.991

Si es cierto, por ejemplo, que muchos maestros siguen aplicando los mismos métodos ahora que empiezan a tener 25 alumnos por aula que los que utilizaban cuando tenían que atender a 50, nada tendrá de extraño que los profesores de secundaria sigan quejándose de que muchos estudiantes llegan a ese nivel sin dominar técnicas elementales del aprendizaje, como la lectura, la escritura y el cálculo mental.

EDITORIAL, Reforma profesional, 16/9/1.991

Pero también recordaba a su maestro de escuela, don Francisco, que les animaba a escribir. «¿Qué habéis hecho esta mañana?, nos preguntaba en clase. Y le decíamos lo que habíamos hecho y él nos interrumpía en el mejor momento y decía: ¡Pues ahora me lo contáis por escrito, tal como estáis diciendo!».

Había llegado a la conclusión de que ahora los niños no escuchan. Apenas saben escribir. Hacen zapping y poco más. Y esto es empobrecedor.

CARRION, I., Fin de semana con Emilio Lledó, 12/7/1.992

LLama poderosamente la atención la contradicción que supone el que la capacidad lectora de los alumnos españoles sea, por comparación con los de otros países, relativamente peor en el octavo que en el cuarto curso de la EGB.

Una primera explicación al curioso fenómeno que representan los resultados conocidos puede encontrarse en una temprana disminución de la necesaria tensión en la enseñanza sistemática de las técnicas fundamentales del aprendizaje, entre las que la lectura ocupa un lugar primordial. Seguramente esto se debe a que se da por supuesto demasiado pronto que el alumno domina la lectura para poder pasar cuanto antes a la etapa de una enseñanza más especializada. Lo malo es que lo que sucede con la lectura puede producirse también con otros dos pilares tradicionales del aprendizaje: la escritura y el cálculo.

EDITORIAL, Lectura y reforma, 2/11/1.992

"Tenías unas ganas enormes de dejar aquel colegio, el Divino Maestro, y que, desde luego, de divino no tenía nada el maestro. No aprendí nada." ¿Y luego?, "Bueno, luego cuando empecé a escribir tuve que comprarme una gramática porque no sabía ni donde poner las haches.

MORA, R., Entrevista a Juan Marsé, 22/5/1.993

Por cierto, que creo que uno de los errores del actual sistema educativo es haber abandonado el latín y el griego, base esencial para escribir, por ejemplo, ¿cómo se notaban en su escritura los siete años de seminario de mi abuelo!

GARCIA CAMPOY, C., Entrevista a J. M^a Aznar, 31/7/1.993

El fet és que, a les portes del 92, la puntuació no s'ensenyava com una assignatura independent en les escoles i, cosa encara més esgarrifosa, no disposa de càtedra en instituts ni facultats universitàries. Es deu considerar que habilitats d'aquest tipus ja es donen d'esquitllentes amb les clàssiques matèries amb denominació d'origen «Llenguatge»: tan esquitllades, però, que encara no te n'has adonat que ja t'han passat de llarg.

LLAVINA, J., Amb tots els punts i comes, 30/1/1.990

Nadie puede enseñar a nadie a ser escritor; pero prosodia, ortografía, morfología, sintaxis y dos o tres cositas más pertinentes a la cuestión... ¡vaya si se puede!

Como también se puede aprender a hacer realismo mágico en dos o tres lecciones, o realismo sucio, también realismo social o, incluso, surrealismo; y, ya puestos, las técnicas del «close up», el «flashback», «slowup», «fadeout», o «multiple view» también se pueden explicar en una Escuela de Letras.

Otra cosa sería que alguien se comprometiese a enseñarle a alguien a crear un universo mundo y a habitarlo.

CONDE, A., Sobre una Escuela de Letras, 7/12/1.990

La primera escuela, ¿cuándo aparece? Pues ni más ni menos cuando unos colectivos inventan la escritura, no antes.

Al lado del templo quedaba situada la escuela, la «édubba» en sumerio. Por espacio de dos millones de años hubo, pues, hombres pero no escuela. Ésta no es indispensable para la existencia del animal humano.

Una vez nacidas escritura y escuela, con no ser mínimamente imprescindibles para el hombre, sí se mostraron substanciales y respetables en vistas a gozar de poder, de poder económico y de poder político.

Nos ha sacudido la revolución microelectrónica. Imponente. Ordenadores y calculadoras. Una nueva alfabetización. Aquel que conozca bien este alfabeto, dispondrá de poder. Quedará rápidamente en desventaja quien sólo domine la letra impresa. La escuela ahora enseñará a leer y a contar, como antaño; además alfabetizará en informática.

FULLAT, O., Escuela, 4/4/1.991

Yo pediría que en los nuevos planes de estudio se enseñara a leer y escribir bien (lo que para mí no está claro que se logre con la «lengua moderna» que se enseña), se enseñara matemáticas elementales (no «modernas») pero bien sabidas y adecuadas a la edad de los alumnos, ya que, aparentemente, matemático es el lenguaje de la naturaleza, y se enseñara a aprender y a tener inquietud intelectual y a preguntarse el porqué de las cosas.

PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE, 26/9/1.991

Me descubrió en una redacción que nos encargó y me puso, alborozado, un 10. Pero, maestro exigente, le añadió una severas palabras que también recuerdo:

—Empieza usted a escribir con vicios de anciano.

Afortunadamente, con el paso del tiempo ha llegado a resultar natural que mantenga los vicios que aquel maestro inolvidable que murió en plena juventud me invitaba entonces con energía a corregir y que ahora, al fin, ya corresponden a mi edad.
GOMIS, L., Cincuenta años después, 11/5/1.992

Con el penaquismo, ha llegado el momento de reivindicar para los estudiantes el derecho a leer por placer. Lo cual supongo que estaría bastante bien si, al mismo tiempo, se les reconociese el derecho a aprender a leer y a escribir. Un derecho que, a juzgar por los resultados, la escolarización obligatoria no garantiza.
RUIZ SIMON, J. M^a., El profesor de literatura, 6/7/1.993

¿Para qué sirve la escuela? Y, cuidado, que esto es muy grave. ¿Para aprender a leer, a escribir y a dominar las cuatro operaciones aritméticas? ¿O acaso su función es más vasta y quiere enseñar a vivir respetando a los prójimos?
FULLAT, O., Sobre la escuela, 17/9/1.993

En resumen, cierta familiaridad con la lengua de los clásicos ayudará a los estudiantes a entender y escribir correctamente su propia lengua.
MASOLIVER, J. R., El latín, otra vez, 8/10/1.993

4.6.3. LA LLENGUA.

Aquest camí, que va de la penalització de la nostra realitat a la seva despenalització, ha tingut en «Escola Catalana» un referent que reflectia les nostres idees, les afirmava i ens en donava seguretat: perquè si aprendre a escriure en català ja era un petit triomf personal, ensenyar la llengua a les escoles esdevenia un acte d'afirmació política que implicava un enfrontament personal amb l'Administració i amb la majoria de mestres, i que requeria tot de suports.

Jacint Creus, «Escola Catalana», als 25 anys, 16/7/1.991

Don Francisc —con un estricto traje gris perla, unos ojos marrones, incisivos y pícaros, y una voz tapizada del suave catalán ciudadellenc— nos contaba la definición de lengua y de dialecto matizando la teoría con escogidos y clarificadores ejemplos en los que la gramática, la poética y el humor se daban la mano. Creo que esta capacidad tan difícil de enseñar deleitando era una de sus virtudes esenciales. Aquel día de mi adolescencia manacorina aprendí para siempre que mi lengua materna era el catalán: un idioma tan bueno y noble y clásico como el español o el francés, que en aquella época eran las lenguas importantes. Y aunque este hecho parezca una perogrullada o una evidencia en el momento actual, hay que subrayar que en aquellos tiempos era un acontecimiento casi delictivo.

MESQUIDA, B., Un sabio de combate, 19/2/1.991

El català encara és una llengua minoritzada, existeixen múltiples nivells de coneixement i recepció, resulta difícil aconseguir que l'alumne esdevingui un lector aviciat i crític.

GIL, A. M^a., El conte com a síntesi d'una particular concepció del món, 22/8/1.993

El sistema educatiu ha hagut de fer, doncs, en aquests darrers anys un esforç considerable d'adaptació per garantir la incorporació efectiva del català com a llengua pròpia de l'ensenyament a Catalunya. Aquest esforç ha inclòs aspectes de programació de les matèries, d'elaboració de material didàctic, d'edició de llibres de text i de llibres complementaris, de formació de professorat, etc.

A més, aquest procés s'ha hagut de dur a terme en un context que ha propiciat l'accés a les aules d'alumnes amb greus desnivells de partença pel que fa al grau de coneixement del català.

Així cal estimular l'ensenyament de català als cursos de secundària i fer-ne un seguiment acurat des de la inspecció, que permeti millorar la qualitat de l'ensenyament i aconseguir una adequada coordinació de l'ensenyament de català en les proves d'accés a la Universitat.

L'anàlisi del resultat de la prova de català en la selectivitat no ens pot portar a plantejar-nos de no exigir el nivell de coneixements lingüístics necessari als estudiants que aspiren a esdevenir universitaris (la

manca de rigor deixa sense sentit la institució universitària), sinó que ha de servir per promoure una reflexió seriosa i aprofundida en el si dels diferents estaments educatius.

DUARTE, C., El català i l'accés a la Universitat, 27/7/1.991

En primer lloc podem qüestionar-nos perquè, mentre que s'han comentat els resultats de la prova de llengua catalana, no s'ha parlat gairebé gens dels resultats de proves com ara la de geologia o matemàtiques. N'intueixo dues raons: d'una banda, una major sensibilitat pública; l'altra, el fet que s'accepti amb resignació la, diguem-ne, dificultat intrínseca d'aquestes matèries.

Alfabetitzar, ensenyar consisteix en gran mesura a fer accedir els parlants d'una llengua al seu registre estàndard, que mai no coincidirà completament amb cap varietat de parla. La normativització i l'ensenyament són condicions imprescindibles per a l'existència d'un registre estàndard, però no suficients: cal també que sigui efectivament utilitzat en aquells àmbits d'ús marcats com a formals.

Mirar de solucionar els problemes de l'ensenyament del català partint de la necessitat que hi hagi bons professors de català, que siguin capaços de fer estimar la matèria que imparteixen, és una solució parcial o, fins i tot, una pseudo-solució. Per bé o per mal, l'experiència —especialment l'experiència docent— ens demostra que ens trobem en un món cada cop més pragmàtic i que allò que mou l'interès i, sobretot, el respecte dels nois per alguna matèria d'estudi, més que no pas la gràcia que els fa, és la utilitat que hi veuen. I, desenganyem-nos, ara com ara el català és ben poc necessari a casa nostra.

És per això que sovint els professors tenim la sensació de lluitar sols i amb una enorme responsabilitat en una guerra les batalles crucials de la qual s'hauran de lliurar en d'altres terrenys. M'esgarrifa pensar que el futur del català pot dependre només de l'amor envers ell que puguem infondre en els nostres alumnes.

Com a professor de català reclamo el dret a no ser un geni, reivindico el dret a ser un professional normal. Responsable, preparat i amb ganes de fer la meva feina tan bé com pugui, però no genial.

És clar que amb un professor ideal al davant qualsevol persona aprèn qualsevol cosa, però és que la nostra llengua no hauria de ser qualsevol cosa i, per tant, la nostra societat ha de crear les condicions que facin que tot alumne vulgui aprendre, senti la necessitat d'aprendre el català, malgrat tenir al davant un professor com el de qualsevol altra matèria, amb virtuts i defectes; ni més ni menys.

MARTINEZ, J., Ensenyament i heroïsme, 2/8/1.991

Els alumnes de cinquè curs de l'especialitat de filologia catalana, a la Universitat de Barcelona, s'han declarat en rebel·lia contra un examen de redacció. La prova anava destinada a avaluar el nivell de coneixements lingüístics dels 275 alumnes de darrer curs de carrera, i era determinant perquè poguessin llicenciar-se o no aquest juny.

Ara bé, allò que vol dir, sobretot, és que, almenys durant els dos anys anteriors, poden haver sortit de la Universitat dues promocions de

llicenciats en filologia catalana, dotats insuficientment per exercir els oficis per als quals la seva titulació els capacita aparentment i oficialment. És a dir que, a hores d'ara, hi poden haver uns quants centenars de professors d'institut, uns quans centenars de correctors a editorials i mitjans de comunicació, que ensenyin i propaguin com a norma la falta d'ortografia i de sintaxi.

El poble francès, l'alemany, l'anglès, no consentirien a posar l'autoritat de la seva llengua a mans d'ineptes, aquestes llengües no tindrien l'autoritat que tenen si així hagués estat en algun moment de crisi. Una llengua, com tot, necessita responsables, i amb això n'hi ha prou perquè tiri endavant.

RENDE, J., No en saben ni els qui n'ensenyen?, 26/5/1.993

La Sira acabava de fer els 11 anys i divendres ens va arrossegar a les cinc hores de rock en català al Palau Sant Jordi. Filla de la normalització —del català com a normalitat, tal com diria l'Albert Viladot— ha desat el Toni Giménez en algun calaix de la memòria i ara mortifica les nostres tardes de dissabte amb el rock acabat de descobrir.

RAHOLA, P., Rock en català, 18/6/1.991

Retomo el tema del idioma catalán, a la luz de los resultados de los exámenes de selectividad en la Universidad de Barcelona, en que fueron aprobados con magna laxitud un 95 por ciento de alumnos, a pesar de lo cual la prueba que peor resolvieron fue la de lengua catalana, con un promedio de 4,9 sobre 10. Y son alumnos ya instalados en la normalidad docente del idioma, con muchos que habían escogido literatura catalana en el COU, con otros tantos para los que el catalán constituye su idioma habitual hablado y escrito desde la escuela primaria.

Lo que significa que la mayoría de los miles de alumnos que se forman en esta lengua la abandonan como idioma cultural al dejar sus estudios.

Es ahí donde reside la clave del problema: ¿qué «mensaje» reciben los jóvenes en las aulas de catalán, en su dimensión literaria, política, sociológica, profesional?, ¿qué estímulos, intereses, admiraciones, hallan en el vehículo idiomático y el mundo que refleja?

PORCEL, B., El idioma, su mundo, 14/7/1.991

Cap ideologia podrà manllevar mai la força que duu a enamorar-nos d'una llengua. Cap ideologia pot atribuir-se la possessió d'una llengua, perquè aquesta sempre s'escapa, esmunyedissa, dels dictats i les normes. He après el català tot escoltant-lo d'aquests que no se senten parlar. D'aquells que són la llengua sense saber-ho, que constitueixen inconscientment filigranes fonètiques, amorosides com el vi que envelleix sota la mirada d'un vinater que no té pressa. No sé si aquest enamorament es pot transmetre als estudiants de català. De ben segur que depèn dels professors. Dels professors que no s'autocastiguen en el seu odi, mai no confessat, a la llengua i als alumnes. Sempre que m'han cridat per parlar als alumnes d'un institut, he notat, pel to, per les paraules, per les frases acompanyades, que deixaven anar els alumnes sense adonar-

se'n, si el professor que hi havia al darrere era de debò un professor enamorat d'aquesta cadència que tenim tant penetrada dins els teixits de l'organisme.

ROIG, M., El professor enamorat que hi ha al darrere, 12/7/1.991

...para oírle decir al optimista director general de la cosa que el valenciano se entiende mucho, se habla relativamente menos, casi la mitad de los valencianos de la zona valenciano-parlante dice que lo lee y que lo escribimos una reducida aristocracia donde, al parecer, el grueso son los estudiantes de EGB; escuchamos graves...

FRANCH, V., El estado de la lengua, 20/2/1.993

Durante los debates se puso de manifiesto también que no sirve de nada (no seamos dramáticos: que no sirve de mucho) normalizar la escuela si fuera de las aulas la presencia del idioma sigue siendo marginal. En este sentido hubo alguna brillante intervención recordando que seguimos viendo a los maetros como a un conjunto de muchachos abnegados, dispuestos a contrarrestar todas las adversidades en su afán de ilustrar a la población. Imagen que una buena parte de los muchachos abnegados ve, con toda razón, como interesada y falaz: hasta qué punto insistir en ese planteamiento no es una manera de descargar el mochuelo en el hombro del vecino.

El balance final del congreso, con todo, parece bien positivo. Se ha constatado que existe un bien sedimentado núcleo de enseñantes y padres dispuestos a formar una piña. Se ha visto que los sedimentos pedagógicos y científicos siguen sin crujir. Se ha notado que hay muchas cosas moviéndose bajo el manto inmovilista de la política oficial.

PARTAL, V., Escola Valenciana, 14/12/1.993

-Hicieron más daño a la cultura catalana 25 años de televisión en castellano que 40 años de franquismo. A partir de 10 de septiembre de 1983 cambiaron muchas cosas. ¿Qué habría pasado con el catalán que los niños aprenden en la escuela si, al llegar a casa, toda la televisión fuera en castellano, si no existiese el "Club Super 3", el programa infantil de tv3? Muchos esfuerzos se hubieran malogrado. Aquel día se vió que TV3 sería una auténtica alternativa.

REDACCIO, Entrevista a J. Ferrús, director de TV3, 5/9/1.993

Un ejemplo: la inmensa mayoría de estudiantes de Palma, los que suelen ir a colegios privados y que los fines de semana inundan discotecas de Magalluf y el paseo Marítimo hasta la madrugada, usan el castellano como idioma habitual, a pesar de ser casi todos mallorquines.

En Barcelona, se objetará, ocurre lo mismo. Si es así, malo. Pero es diferente. Libros sobre temática diversa de nuestro tiempo, medios de comunicación, colegios, vida oficial, literatura, conciencia política, tradición propia culta y vigilante, constituyen un sólido cuerpo que se erige en opción o alternancia ante el castellano. Un estudiante catalán puede desarrollar en su idioma sus estudios. En Mallorca, la casi totalidad de los colegios, tienen como lengua el castellano.

PORCEL, B., Mallorca en Mallorca, 12/7/1.991

Vengo observando de un tiempo a esta parte, en bares, trenes y otros lugares públicos —y en la misma universidad, por supuesto—, que hay gente joven a la que resulta difícil descubrir cuál es su lengua familiar. Quizá tengan dos. Hablan el catalán con toda naturalidad, y el castellano también. Desde que los colegios enseñan el catalán, se habla mejor también el castellano. Los temores de algunos académicos son exagerados. Otra cosa es la ortografía. Hay datos para sospechar que ambas ortografías han empeorado. Quizá sea también un efecto de la falta de lectura.

GOMIS, L., El independentista del tren, 14/10/1.991

Ahora, su hija Cristina, que vive en Barcelona, desde hace tiempo, se ha matriculado en Rosa Sensat -perfume escolar de discreta progresía barcelonesa- para aprender catalán.

ESPADA, La catalana, 28/10/1.993

Molts anys enrere els pedagogs es queixaven que els catalans acabaven l'escolaritat sense saber expressar-se en català ni en castellà. En català no en sabien perquè a l'escola no se n'ensenyava; i en castellà, perquè l'ensenyament d'aquelles èpoques glorioses era ben precari, i aquesta segona llengua no penetrava al moll de l'os de la gent. El castellà de molta gent no devia ser gaire més bo que el francès que després s'aprenia en aquell mateix tipus d'escoles.

Les coses han canviat radicalment. Avui el castellà és llengua sabuda: si més no, llengua que es maneja sense por. I el català es troba en situació irremeiablement subalterna i insegura: es pot afirmar que molt poqueta gent el maneja sense una constant vacil·lació.

SOLA, J., Potineries, 19/9/1.993

Un dels aspectes del treball que m'ha cridat més l'atenció és la tipologia de situacions en les quals es donen els canvis de codi. (...) Jo mateix puc aportar a la recerca una vivència personal. Cinc amics d'infància que ens continuem veient, amb certa freqüència recorrem al canvi de codi en determinats fragments de la nostra conversa: en espanyol, i dient-nos de vostè i pel cognom. Quan això succeeix, la interpretació és inequívoca. Estem evocant directament o indirectament el col·legi de capellans on vàrem passar plegats nou anys.

ALSIUS, S., Canvis de codis, 9/8/1.993

El meu fill gran l'any passat a l'escola va fer més hores d'anglès que de castellà. Substituir el castellà per l'anglès com a segona llengua pot tenir les seves raons. Però jo veig, com a mínim, un inconvenient: els professors i professores de les escoles públiques estan força ben capacitats per ensenyar el castellà, mentre que, per la meva experiència, no ho estan tant, ni de

lluny, per ensenyar l'anglès. Correm el risc de trametre defectuosament als nens un element importantíssim de la cultura dels seus pares, parlin aquests en català o castellà, sense donar-los a canvi un substitut equivalent.

No tinc ni la formació del professor Emili Boix ni una altra evidència empírica que l'observació dels meus familiars i coneguts, però crec que amb la tendència actual, d'aquí a pocs anys, el vell clixé que només són bilingües els de llengua materna catalana s'haurà invertit. Els meus fills parlen i escriuen un català molt més correcte que el castellà que parlen i escriuen els seus companys que tenen com a llengua familiar habitual el català.

GIMENEZ YUSTE, M., El castellà a Catalunya i altres coses, 11/10/1.993

Una abrumadora majoría de catalanes contempla televisión y lee prensa y libros en castellano. Y lo hace porque ésta es su lengua, porque así le enseñaron en la escuela durante el franquismo, porque cree mejor el producto o porque se trata de otra opción posible. Ante lo cual caben tres posturas: lanzarse al ataque contra quienes actúan así, convivir hostilmente con ellos o ir todos juntos en armonía. En cualquier caso, puede también impulsarse al máximo posible la difusión y enseñanza de todo lo catalán, comenzando por la lengua, y hacerlo con hostilidad o con capacidad de convencimiento. Convencimiento y armonía que, en lo que también a mí afecta, escojo cuando tengo que escribir o actuar.

PORCEL, B., Versículos satánicos, 24/3/1.993

Respecto a la escuela de los hijos, al tener que decidir a principios de los setenta, el padre quería una escuela, más que catalana, catalanista; la madre, una escuela religiosa, más bien castellanizante. Pactaron finalmente una escuela francesa. Luego pasaron los hijos al instituto y después a la universidad, que hizo más por la catalanización que las presiones anteriores. El resultado ha sido que los hijos hablan con su madre en castellano, con su padre en catalán y entre ellos se relacionan en castellano, cosa que al padre le molesta bastante, según confiesa. Pero le satisface reconocer, páginas más adelante, que los hijos hablan y escriben correctamente en catalán. «Mucho mejor que yo», añade. Nada dice respecto de si también le han superado en dominio escrito del castellano, aunque parece posible.

GOMIS, L., Confesiones de Jacint Reventós, 26/7/1.993

—Cataluña: ¿será bilingüe o qué será?

—Yo creo que no es bilingüe. Hay individuos monolingües, de hecho. Individuos que, aunque han aprobado el catalán en la escuela y todo eso, su acción en la calle es monolingüe en castellano.

Con mis hijas hablo siempre en catalán aunque entre ellas usan el castellano así como con su madre. Van a un colegio donde reciben enseñanza en las dos lenguas en una proporción parecida.

TRALLERO, M., Sacando la lengua, 5/8/1.993

Si una comunidad es plurilingüe, realidad que jamás debe contemplarse como un estorbo, es comprensible que se quiera amparar esta riqueza cultural. Pero esas decisiones de ninguna manera deben ser ni forzadas ni maximalistas en cuanto a su puesta en práctica.

El ejemplo escolar catalán, que se vive apenas sin fricciones, conjugando la necesaria escolarización en catalán con el aprendizaje bilingüe, puede ser útil en Euskadi.

EDITORIAL, Euskera y catalán, 26/1/1.991

A menudo, al pensar en ellos, me pregunto cómo los niños de mi generación conseguimos aprender a hablar español. La escuela no debía de ser tan mala, pues si solo hubiéramos aprendido de la televisión no habríamos llegado muy lejos: entre los doblajes suramericanos de los telefilmes y la entonación (claramente pre Johan Cruyff) de nuestros queridos vieneses, la percepción que teníamos del castellano era, cuando menos, peculiar.

DE ESPAÑA, R., Envidia planetaria, 17/10/1.991

En primer lugar porque se ha puesto a punto una pedagogía que coincide con las modernas tendencias en la introducción de segundas lenguas, que liga el uso de la lengua con la comunicación y con la acción, que en preescolar es fundamentalmente el juego. El niño jugando entiende y utiliza el catalán casi sin advertirlo. Pero hay también una actitud de principio: el uso del catalán no se presenta como un rechazo de la primera lengua del alumno, ni como una invitación a sustituirla, sino como un enriquecimiento de su capacidad comunicativa. En segundo lugar, hay razones de orden sociológico: el entusiasmo de los maestros que iniciaron la inmersión y el de la mayoría de los que actualmente la practican, así como la aceptación por parte de las familias, sino unánime, si mayoritaria.

La mayor objeción es que desde el momento en que los alumnos se pueden comunicar en catalán, los profesores tienden a olvidar que ésta es sólo su segunda lengua y les tratan como a los que tienen el catalán como primera lengua, con inconvenientes evidentes. El desarrollo de su capacidad oral en catalán es insuficiente y se le debería dedicar mucha mayor atención, y al mismo tiempo recordar que estos niños al asimilar las enseñanzas en catalán utilizan de algún modo el castellano para elaborarlas. Y por aquí llega una segunda objeción, la práctica de la inmersión no debería significar el dejar de lado el progreso del castellano en sus alumnos sino todo lo contrario. Esto es importante cuando se trata de alumnos, como son la mayoría de los que hacen inmersión, que viven en un medio sociocultural pobre.

PLAYA, J., Entrevista a Miquel Siguán, 27/12/1.992

La «inmersión» como método para aglutinar la convivencia lingüística y garantizar el conocimiento equitativo de las dos lenguas oficiales, a partir del uso preferente de una de ellas como idioma vehicular, puede ser discutible y mejorable. Pero, tras más de una década de experiencia, ha demostrado ser una

opción razonablemente eficaz desde el punto de vista pedagógico y desde la perspectiva de la cohesión sociocultural. Al menos frente a la arriesgada alternativa de una doble red escolar en función del idioma. No hay sistemas perfectos, pero sí hay opciones nefastas.
GONZALEZ CABEZAS, J. R., Inmersión, 16/9/1.993

Utilizar exclusivamente una lengua minoritaria comporta riesgos. Siempre tiene que haber una lengua franca para ensamblar la cultura autóctona y las otras lenguas. En Cataluña, este papel lo ha desempeñado y puede seguir desempeñándolo el castellano. Cuando el nivel lingüístico de nuestros estudiantés aumente, podrían desempeñarlo el inglés o el francés. Pero la relación personal es la base, que no la norma. Si eres flexible, ganas simpatías para tu idioma. Si eres taxativo, las pierdes.

—Usted tiene hijos en edad escolar. ¿Está preocupado?

—No. Mis hijos estudian catalán, castellano e inglés y cometen errores en todas ellas.

—¿Qué es la inmersión lingüística?

—Un avance didáctico importante para entender una lengua.

PLAYA, J., Entrevista a Salvador Claramunt, 26/9/1.993

Y segundo: que la inmersión escolar en el catalán no es ningún capricho, sino la única manera que tenemos de dejar a nuestros hijos, llámense Llopis o López, un mundo de concordia y de convivencia. La propuesta de crear una escuela española con una asignatura de catalán y una escuela catalana con una asignatura española ya fue contemplada en su día por algún partido catalán. En aquellos años iniciales de la autonomía sólo la izquierda advirtió del riesgo de mantener dos líneas escolares separadas por la opción lingüística. Bastó medio curso para que fueran los propios maestros los que clamaran por una rápida corrección hacia la integración lingüística con el idioma propio de Cataluña.

Sólo la inmersión nos permite mantenernos a flote como colectividad variada y rica. Las lenguas, en sí mismas, no son ni buenas ni perversas. Es aquello que en ellas se dice lo que nos hace reconocernos los unos a los otros y la inmersión escolar en la lengua de un país siempre arroja resultados positivos.

BARRIL, J., La lengua absuelta, 24/12/1.993

Ahora que está tan de moda la técnica de la inmersión (que en cualquier otro momento de nuestra historia hubiéramos llamado simplemente comida de coco), este es un ejemplo vivo de cómo pasar del infierno de la ignorancia al cielo de la sabiduría. ¿Quién hubiera dicho que acabaríamos el 93 con matrícula de honor en esta obligada dinosauriomanía?
RIVIERE, M., Inmersión dinosaurica, 28/9/1.993

Pero no creamos que por el hecho de establecer la inmersión lingüística catalana ya tenemos los problemas culturales resueltos. Me dice el director de un colegio de Barcelona, con 3.000 alumnos que engloban desde la enseñanza básica a la profesional, que todas sus clases se dan en catalán, pero que luego en el patio la inmensa mayoría de ellos se expresa en castellano. La lengua debe prestigiarse por sus

contenidos, adquirir un valor de cambio insustituible, o será muy oficial, pero sociológicamente secundaria.
PORCEL, B., Lengua y aldea, 5/10/1.993

El criterio de una sola comunidad con dos lenguas, una comunidad no separada en las aulas, es más ambicioso, pero también menos automático. Exige un tacto mayor en las normas y en la práctica, de modo que todos encuentren satisfacción bastante de sus aspiraciones y reconocimiento suficiente de los propios derechos.

Las quejas y los temores de algunos padres han hallado fuera de Cataluña altavoces poderosos y reacciones nerviosas y exageradas.

El debate que se ha producido en los últimos meses no ha sido inútil. Ha servido por lo pronto para sensibilizar a los partidos. Cada uno de ellos ha podido perfilar sus criterios y analizar la situación. Si todos ellos alcanzaran a consensuar la reforma en curso y se pudiera repetir la unanimidad con que se logró la ley todavía vigente sería la señal de que el principio de una comunidad única y que no necesite separarse ni dividirse en las aulas es compatible con la normalización y con el deseo de que nadie se vea marginado más allá de lo razonable en cuestiones lingüísticas.

EDITORIAL, Una sola comunidad, 24/12/1.993

La polémica actual sobre el catalán en la escuela se plantea en un momento decisivo. Al margen de utilidades más o menos partidistas, fruto del momento político que vivimos, es evidente que se está planteando un giro importante en la política lingüística de la Generalitat.

Lo cierto es que resulta difícil no reconocer el prudente y al mismo tiempo decidido ritmo con que se ha abordado el problema lingüístico. Hasta el punto de que aquellos que hablan de peligro de extinción del castellano demuestran desconocer nuestra realidad. Jordi Pujol lo ha resumido con claridad: por cada niño de 10 años que no se exprese en castellano, se podrán encontrar otros 100 que no se expresen en catalán.

SUBIRATS, J., Por cada uno, cien, 22/9/1.993

Los alumnos y los profesores que no raonen català van de ala en Cataluña: por orden de la Generalitat, el próximo curso sólo se utilizará el catalán en las escuelas. La medida forma parte de un ambicioso plan de dicho ente autonómico cuyo objetivo final es que todas las asignaturas se impartan allí en catalán. De donde se deduce que a los demás ya les pueden ir dando. Por ejemplo, a los profesores y alumnos que viven en Cataluña y no hablan catalán; por ejemplo, a los que, hablándolo, prefieren enseñar e instruirse en lengua castellana.

VIDAL, J., Catalán, 20/7/1.993

Un lector me envía anónimamente -ya nadie da la cara aquí, una fotocopia de un libro de texto. Lo publica la editorial Teide y está destinado a los alumnos de séptimo de EGB. Es el manual de Llengua. Creo que debería ser

incluïdo en algún número de *Viure en Català*. Explica muy bien lo que eso significa, lo que eso está comenzando a significar.

Lo importante es lo que el libro de texto dice sobre el castellano: un idioma que como "primera lengua habla un 60% de habitantes del Estado español, 20 millones de personas y unos 150 millones en todo el mundo (sic!)". Todos esos datos son abusivamente falsos. ¿Saben ustedes que según Teide hay 20 millones de personas en España que no abren la boca -en primera instancia- en castellano? ¿Saben que Teide se ha pulido de una sola tacada a algunas decenas de millones de personas más que hablan el castellano en el mundo? ¿Saben que Teide oculta -a gente que está aprendiendo sobre la vida, sobre la lengua- que el castellano es la lengua de comunicación de la Península Ibérica? No se alarmen: vivan en catalán. Esa lengua que, según el mismo libro, hablan en todo el mundo unos siete millones y medio de personas!.

J. se acerca por detrás a la pantalla donde escribo, echa un vistazo al texto y se ríe con ironía y deprecio.

- No te alarmes, piensa en lo que tu y yo leíamos cuando el franquismo y en lo que decían entonces los libros de texto. Cuando vivíamos en castellano... ¡Y lo bien paridos que hemos salido!

J. piensa que cuanto peor, mejor. Es un leninista.

ESPADA, A., Vivir en catalán, 29/11/1.993

La immersió lingüística actual, que vol dir escolaritzar en català nens i nenes de barriades castellanoparlants, ¿forma part de les coses que són inacceptables per principi? La meva resposta és molt clara: el fet lingüístic és un fet social i, per tant, la política lingüística i l'educativa les hem de continuar decidint de manera democràtica. L'escola no és un espai personal, com el domicili particular, sinó un àmbit públic.

Les criatures que vol salvar l'Ivan Tubau no són òrfenes. Tenen pare i mare, tots dos amb dret a vot i amb llibertat d'afiliació. ¿Què diuen les urnes i què diu l'associacionisme? Això no s'ho pregunta mai, l'Ivan Tubau. Arriba a l'extrem d'escriure: «De llengües pròpies dels països no n'hi ha, i l'àmbit de les llengües només són les persones que les parlen.» L'Estatut d'autonomia, aprovat per les Corts, o sigui, pels representants de tots els ciutadans d'Espanya, diu que el català és la llengua pròpia de Catalunya; i la llei de normalització, obra del Parlament, representant de tot el poble català, aprofundeix en el concepte de llengua pròpia. ¿Això no compta? La política lingüística actual té el suport actiu de l'associacionisme del país, des de les confederacions sindicals fins a les federacions de pares d'alumnes. ¿Això tampoc no compta?

L'Ivan Tubau no tracta la immersió lingüística com una qüestió a decidir democràticament, com n'hi ha tantes, sinó com un dret humà que ha estat violat. Sembla com si els escolars immergits fossin condemnats a mort. En aquest tema,...

¿Per què la voluntat popular no coincideix amb el parer de l'Ivan Tubau? La resposta és ben senzilla i ens la dona Francesc Candel a l'epíleg del llibre: «Un xicot que aquí estudiï en castellà, sortirà de l'escola sabent només el castellà. Si estudia

en català, sortirà de l'escola sabent català i castellà». Avui dia, el castellà l'aprenen tots els nens i nenes per immersió social. El català, en canvi, alguns només el poden aprendre per immersió escolar, i tenen dret a ser bilingües com els fills de casa catalanoparlant. A més, ¿quina seria l'alternativa? La doble xarxa escolar, la divisió ètnica ja des de ben petits. Una idea molt balcànica: però, per sort, gens catalana. Som un sol poble on, actualment coexisteixen dues llengües. No som ni volem ser un territori habitat per dues comunitats ètniques incomunicades.

TUDELA, J., Diferències sobre el discurs lingüístic, 14/7/1.993

Quina és la llengua vehicular de l'educació, en quin idioma s'ensenya a les escoles, és una qüestió sempre controvertida i seguida amb especial interès en països com el nostre. De fet, la conjuminació dels drets lingüístics dels ciutadans i del seu dret fonamental a l'educació, especialment pel que fa a nacions amb llengua pròpia però sense Estat i a Estats plurilingües, pot arribar a esdevenir un atzucac, tot i més quan, en un univers fronterer on difícilment podem trobar Estats-nacions realment, socialment, monolingües, els poders legislatiu i executiu no estan exempts de la temptació d'utilitzar el currículum escolar com a arma anorreadora d'aquesta realitat polièdrica, en benefici dels seus propis interessos.

BARGALLO, J., La llengua, l'escola i les legislacions, 25/4/1.993

Al col·legi públic Reyes Católicos, de Barcelona, un centenar de pares i alumnes s'han manifestat contra el programa d'immersió lingüística en català que es veu que s'hi aplica als alumnes. El senyor Eduardo Baroja, que es veu que és, del grup, el més científicament assabentat, ha manifestat que «reivindiquen el dret dels pares a elegir la llengua d'aprenentatge dels seus fills» i ha argumentat que ells «consideren la mesura molt negativa a nivell pedagògic, perquè produeix retard escolar, increment de l'índex de fracàs a l'escola, impedeix al nen d'arribar a dominar la llengua materna i disminueix els índexs de raonament verbal i abstracte».

Si aquest capdavanter dels pares dels Reyes Católicos té raó, jo i tots els de la meva generació, que vam patir immersió lingüística en castellà des del primer dia d'escola fins l'últim curs d'universitat; des de tota la radiofusió fins al cinema i, després, la televisió, des de les oficines públiques fins als funcionaris dels tramvies; des dels diaris i revistes fins a les edicions de llibres; des del folklore oficial fins a la retolació de carreteres, camins i fronteres; des de la retolació de botigues i productes comercials fins a la publicitat; des del Frente de Juventudes fins al servei militar; nosaltres que hem estat sotmesos, no durant el cicle pre-escolar i l'EGB sino durant quaranta anys, nosaltres devem haver quedat tarats severament i a perpetuïtat. Em meravella de ser capaç d'arribar a escriure (bé o malament) aquest article, malgrat els danys irreparables de la immersió soferta.

Potser si es tractava d'un programa d'immersió en anglès, els pares manifestants ho trobarien menys perillós i qui sap si no ho arribarien a considerar un guany cultural i tot, una nota de

distinció per a l'educació dels seus fills. És així com es fa la immersió per a l'aprenentatge del català, com en el de qualsevol llengua moderna, no tal com se'ns va fer a nosaltres.

Ens hem adonat que el nostre fill, que té quatre anys, ha après d'enraonar en castellà tot sol, és a dir, a conseqüència del contacte natural amb els seus companys. En canvi, hem observat que molts dels companys de parla castellana no diuen espontàniament ni un sol mot en català (hi deu haver alguna excepció, és clar), tot i que molts dels seus pares tenen interès a portar-los a aquesta escola precisament perquè n'aprenguin i s'integrin a la cultura pròpia de Catalunya.

RENDE, J., Immersió, 9/6/1.993

La immersió lingüística —tal com es practica usualment a les escoles de Catalunya— és un dels pocs mètodes realment eficaços per aprendre una segona llengua en edat escolar. I la prova d'aquesta afirmació és que la formulació de la immersió tal com s'ha anat elaborant a Catalunya al llarg de tots aquests anys ha merescut una gran atenció per part dels experts internacionals. Molt probablement, però, tot això ja és sabut per part dels qui, des de fora de Catalunya, han llançat una campanya falsa, ignominiosa i potencialment pertorbadora de la imatge del nostre país a la resta de l'Estat, segons la qual el castellà és ara perseguit a Catalunya amb la mateixa intensitat que ho va ser el català sota la dictadura franquista. A part del mal gust —fins i tot estètic— que suposa confondre la víctima amb el botxí, la campanya en qüestió no pot aportar ni una sola prova fefaent de les seves afirmacions simplement perquè no s'ha produït cap marginació del castellà a l'escola sinó l'adequació del català als objectius derivats de la lletra i l'esperit de l'Estatut i la Constitució. Si el català i el castellà són les dues llengües oficials de Catalunya, els estudiants han de sortir de l'escola sabent llegir i escriure correctament les dues llengües.

EDITORIAL, Llengua i escola, 15/9/1.993

Están todos muy nerviosos. Yo tengo una hija profesora de instituto y me parece lógico que tenga que aprender el catalán si va a Cataluña. El catalán hay que defenderlo. Es un idioma vivo que, afortunadamente, no está reducido a libros y a estudiosos y que hablan cuatro millones de personas. Es lógico que se haga en la escuela lo que se hace y a mí no me consta que si hay cien padres que quieran educar a sus hijos en castellano no puedan hacerlo. Apoyo al catalán y su defensa.

AMIGUET, LL., Entrevista a Miguel Delibes, 25/12/1.993

Tal vez el bilingüismo provoque traumas psíquicos, pero también los provoca el divorcio de tus padres, y por eso no vamos a eliminar la ley del divorcio.

Se han mezclado muchas cosas: educación, cultura, lenguaje, nacionalismo. Son cosas ligadas; pero cuando hablemos de una de ellas, cuidado no nos pasemos a la otra.

Estamos en una tierra de nadie, y Dios nos la conserve muchos

años. La cultura catalana ha estado un poco a la vanguardia de la cultura española. Porque el sistema educativo era más amplio, porque estaba más cerca de Francia... Pero sobre todo porque nunca ha sido una cultura oficial.

ALAMEDA, S., Entrevista a Eduardo Mendoza, 14/11/1.993

Segons alguns mitjans informatius, el problema més important del començament de curs escolar ahir a tot l'Estat havia de ser el clima de protestes a Catalunya contra la discriminació del castellà. Doncs resulta que ahir, a Catalunya, una vintena de pares en un total de cinc col·legis, dels 2.700 que hi ha, van expressar el seu desig que els seus fills rebessin totes les seves classes en castellà.

Tirant llarg, molt llarg, un problema del 0,002 per cent.

Per demostrar que el castellà no està ni perseguit ni amenaçat no cal aquesta estadística. N'hi ha prou amb una altra. Que m'ensenyin quantes persones a Catalunya no saben castellà, perquè no n'han pogut aprendre. No en sortiran gaires. I mirem quantes persones a Catalunya no saben ni una paraula de català. Doncs unes quantes, segurament. A partir d'aquí en podem començar a parlar.

VILLATORO, V., El 0,002 per cent, 16/9/1.993

Del que són ja afirmacions clarament contràries a la veritat observable en transcripció només una: "els catalanoparlants han d'estudiar en castellà perquè si no estudien en castellà difícilment es podran moure com a professionals a la resta d'Espanya." Home, és que els catalans som incapaços de parlar castellà? De Miguel no s'adona de la quantitat d'espanyols que, havent anat a escola en castellà, han fet carrera professional als Estats Units, per exemple. En anglès.

ESPINAS, J. M., Em comunico amb el lector ? 6/10/1.993

La progressiva normalització del català a l'escola ha estat possible gràcies a l'acció dels mestres i gràcies a una legislació prudent i flexible a la vegada. Es molt probable que l'impuls dels mestres no hagi estat seguit, globalment, pels professors d'institut, una branca del professorat on les inquietuds per la renovació pedagògica i l'autoreciclatge sovint queden relegades davant d'altres consideracions de caràcter més gremial.

En tot cas, aquestes xifres proven que encara queda molt camí per fer i que, per tant, resulten falses i injustes les afirmacions dels qui creuen que el castellà es troba discriminat a l'ensenyament. Amb el benentès que l'existència d'una escola plenament catalanitzada no pressuposa que els alumnes en surtin sense un coneixement correcte i suficient del castellà tal com la llei exigeix i el sentit comú demana.

EDITORIAL, La lenta catalanització de l'ensenyament..., 24/10/1.993

Que a la base de la nostra piràmide cultural una dotzena de famílies no entengui la necessitat que els seus fills aprenguin català a l'escola resulta insignificant: pitjor per a ells. A la cúspide, en canvi, estudis com el de Rosa M^a Delor afermen la

cultura en el terreny on aquesta es juga, realment, el seu prestigi.

PONS, A., Espriu, Salvador, 3/12/1.993

Sort que el tribunal Superior de Justícia de Catalunya ha dit que és correcta la política lingüística que s'aplica a Catalunya a l'àmbit de l'ensenyament. Sort, perquè si s'estigués per una política lingüística absolutament contrària, estaríem sembrant a la societat catalana les llavors d'un desastre.

Si no es fes el que s'està fent, quina és l'alternativa? Doncs l'alternativa és o una escola monolingüe castellana i oblidar-nos per sempre d'això del català o una doble xarxa escolar.

S'ho imaginem? Dues escoles a cada poble, a cada barri, una per als uns, l'altra per als altres. O, si hi ha una sola escola, la meitat dels nens cap a una banda, l'altra meitat cap a l'altra. Aquest règim d'*apartheid* a l'ensenyament era el risc a evitar, el model del qual fugir. Perquè dos sistemes d'ensenyament acaben desembocant en dues societats i el resultat és potencialment explosiu. Un sistema únic, no una segregació dels nens en aules diferenciades, d'on surtin ciutadans perfectament capaços de fer servir les dues llengües és el fonament de la convivència. Sort que no cal tocar-ho.

VILLATORO, V., I si no, què?, 24/12/1.993

Vicente Aleixandre confesó a su confidente, José Luis Cano, que en el fondo era pesimista, «porque los catalanes no se contentarán con que puedan publicar sus libros en catalán, lo que es enteramente justo, sino que en una nueva etapa, cuando llegue, si es que llega, la democracia, querrán que toda la enseñanza en Cataluña se dé en catalán, y el castellano quede completamente desplazado y se estudie sólo como un idioma más, como el francés. A esa desmembración lingüística me opondré siempre, como se opusieron Unamuno y Ortega en el Parlamento de la República».

Son los «corsi e ricorsi» de la historia, las vueltas y revueltas que a ratos nos ofrecen la impresión de que no nos movemos.

GOMIS, L., El congreso de Segovia, 11/10/1.993

En una diócesis del interior vive un obispo catalán que protesta contra una emisora o grupo de emisoras por razón de que ha participado vivamente, más que nadie, en la campaña en favor de que el castellano no desaparezca de Catalunya. Una campaña que se basa en una consideración excesiva de la importancia de la escuela y una desconsideración de la influencia de los medios de comunicación y del ambiente en favor del castellano. Dicho esto por axercarnos lo máximo a quienes han organizado la campaña. Cualquiera paseante por Cataluña sabe que el castellano no está en peligro.

LLUCH, E., Un obispo y su radio, 11/11/1.993

A diferencia del vascuence, el catalán nunca dejó de ser una lengua viva y, por tanto, con crecimiento normal sin necesidad de medidas políticas de choque cuyo coste y finalidad última no se airean. No en los organismos públicos y sus obedientes

burocracias, pero sí en familia, en la calle y entre los alumnos de colegios, aún en los años más tenebrosos los dos idiomas convivieron sin mayores traumas y al margen de las estupideces cometidas.

F. L. de SEPULVEDA, Crispación y violencia, 10/12/1.993

Hay algo, sin embargo, que aquí falta. Y mucho. Y no es que se hable en catalán en el Congreso, pongo por caso. Podría estar bien, pero enredaría que se discutiera con varios idiomas. Está el castellano que es mayoritario. Perfecto. Pero en la enseñanza media y en la universidad españolas se tendrían que impartir, en la medida que fuera, nociones idiomáticas catalanas, gallegas, vascas. El problema arranca de ahí, de la inexistencia de la idea, del conocimiento reales de la naturaleza constitucional-cultural del país. La extrañeza, y de ahí puede surgir la enemiga, nace de la ignorancia.

PORCEL, B., Unos y plurales, 1/11/1.992

Viendo el espectaculillo de fin de curso en un colegio bilingüe, donde los españolines representaban Cenicienta en inglés ante las pocket cameras y las polaroid —se nota la contaminación de mi idioma— y las felices babas genéticas de los padres, pensé que, hace muchos siglos, iberos, celtas, carpetovetónicos, lusitanos, los nietos de Viriato, de Indíbil y Mandonio, verían riendo a sus retoños interpretar en la escuela a Terencio en latín. Salió un idioma raro, corrupto, variable según el conservadurismo, la endogamia, las montañas o las costas de cada región —ahora se defienden con furor—, del que estamos orgullosos: nos parece bellissimo. Dentro de siglos el nuevo espanglish, como dicen los burlones, será un gran idioma, con su Academia, su Cela, su Umbral y todo. Ahora se aprende mal inglés, pero se olvida el castellano y leer es un esfuerzo imposible: el lenguaje escrito es arcaico con respecto al que hablan.

HARO TECLEN, E., «Scripta volant», 22/6/1.992

Isidro, que tiene orgullo hasta ser un «kumbayá» redomado, lleva los suficientes años dando clases para acordarse de lo útil que fue aquel «Informe sobre la lengua catalana».

Con abnegación sacerdotal. Durante un tiempo, por la transición, hasta llegó a ejercer el periodismo redentor y consideró una victoria poder escribir Catalunya (sic) en castellano. Con Marta Mata y su colectivo «enseñante», Isidro predicó las virtudes de la «lengua materna» hasta que se percató de que la demografía no daba para tanto. Y su máxima secreta pudo llegar a ser. Todo por los «nanos» (es decir, por los «enanos» del mundo gulliveriano en que el tuerto es el rey).

¿Plurilingüismo? Adelante. En Cataluña la política lingüística unidireccional se ha experimentado lo suficiente como para poder aportar técnicas y conocimientos. Pero es necesario convencer a todos nuestros Isidros-Marías de que no es bueno estar toda la vida barriendo para casa. De que tan competencia de la Administración, de aquí o de allí, es la lengua propia o el terreno educativo como el inglés, el francés, el árabe o las

academias reunidas en congreso.

Al fin y al cabo, el plurilingüismo bien entendido empieza por uno mismo.

PI DE CABANYES, O., Multilingüismo, 5/4/1.991

Debemos luchar contra la extensión de esa suerte de inglés cada día más degradado y empobrecido. Es un problema que, desde luego, excede a los editores. Creo que la solución está en potenciar la coedición, en mejorar y ampliar el aprendizaje de idiomas y, por supuesto, en respetar las identidades culturales de los diferentes países. En lo que se refiere a los libros, un buen camino es fomentar las ediciones bilingües. Porque una traducción siempre suprime algo. Los profesionales debemos cooperar, además, haciendo buenos manuales de enseñanza de idiomas.

GARCIA, F., Entrevista a Alain Gründ, 19/7/1.991

Un Ramon Llull, con visión certera, consiguió que la Europa de su tiempo (1311) instaurase cátedras universitarias de hebreo, caldeo y árabe. Pero por lo visto la democracia tiene su inercia, y mucha gente prefiere la rutina de lo fácil. Si el árabe fuese la segunda o por lo menos la tercera lengua en la educación española otro gallo nos cantara...

PANIKKAR, R., Ortografía, historia y poder, 20/9/1.991

"Nueva York se repite como escenario de mis novelas pero es que, aparte de que vivo aquí, Nueva York representa muchas cosas. Es una torre de Babel; todo el mundo está aquí. No hay un lugar como éste. En una escuela del barrio de Queens, recientemente hicieron una encuesta sobre la lengua que hablaban los niños en su casa y salieron 45 lenguas; ¡ 45 lenguas en una única escuela ! Es una ciudad increíble."

MORET, X., Las obsesiones de Paul Auster, 6/5/1.990

La gran fuerza la encuentra en el idioma extraño, aprendido en el Trinity College de Cambridge y con mucho más ahínco que los ingleses. Suele suceder: no es extraño que los alumnos extranjeros sean los primeros en la clase de lengua del país de adopción, por una angustia de superación; como esos atletas que llegan a las Olimpiadas compensando una *polio* de su infancia. Ionesco, Beckett, Adamov, son escritores magistrales en idiomas que no eran suyos.

HARO TECGLÉN, E. Idiomas, 22/5/1.993

Hace mil años, alguien de quien sólo conocemos su afición a desentrañar códigos latinos escribió en los márgenes de uno de ellos unas anotaciones destinadas a facilitar la interpretación del texto. Lo notable es que esas glosas no están redactadas en la docta lengua del libro, sino en el romance que por entonces comenzaba a hablarse en tierras de La Rioja y Burgos como consecuencia de la descomposición del latín en parladas locales. Además, dos de las glosas están escritas en lengua vasca, y la estructura sintáctica de ese idioma se transparenta en la construcción de muchas de las redactadas en romance. Que el escolar de quien ignoramos casi todo era un vasco bilingüe (trilingüe, con

el latín) es una hipótesis verosímil.
UNZUETA, P., El escolar trilingüe, 1/11/1.992

Les futures generacions han de finalitzar l'escolaritat obligatòria als setze anys amb el domini de quatre llengües. Aquest ha de ser l'objectiu prioritari, al qual val la pena posar-hi tots els recursos possibles. Quan es domina una llengua es té la clau per poder accedir a les seves fonts informatives, que avui ja són múltiples i ben diverses.

Però hauríem de deixar pràcticament tot el període de l'ensenyament primari per consolidar les dues llengües bàsiques. La pressa no és garantia d'eficàcia. L'aprenentatge de les llengües estrangeres solament resulta efectiu quan hi ha ocasió de practicar-les fora del context acadèmic, la qual cosa és difícil per al conjunt de la població abans dels onze anys.
SARRAMONA, J., Multiculturalisme a Catalunya i a Europa, 3/1/1.991

Tothom està d'acord que el domini d'una o més llengües estrangeres resulta cada vegada més necessari en la societat d'avui. Tothom està d'acord que aquest aprenentatge s'ha de fer en l'ensenyament primari i secundari, dins del programa normal d'assignatures. Bé, doncs, malgrat aquest ampli consens de principi, també tothom està d'acord que el resultat del domini de llengües estrangeres al final del batxillerat resulta generalment massa fluix. Això dificulta la formació posterior de l'estudiant o les seves possibilitats en el mercat de treball, alhora que afavoreix una proliferació d'escoles d'idiomes en horari complementari dels estudis o de la feina. Saber idiomes havia estat vist tot sovint fins ara com un *complement* o com un *luxe*.

El moment indicat per aprendre llengües estrangeres és l'ensenyament primari i secundari, de la mateixa manera que qualsevol altra matèria bàsica. En canvi, els països europeus no es posen d'acord per harmonitzar els programes educatius en aquest terreny, no es decideixen a adoptar amb franquesa l'anomenat *ensenyament precoç* de llengües estrangeres des de l'escola primària. Encara fa més port el suposat i desmentit embolic mental del nen davant diverses llengües simultànies, que no pas la greu llacuna que li suposarà la ignorància d'idiomes al moment d'accedir a l'ensenyament superior o al mercat de treball.

En altres països europeus continuen debatent sobre l'*ensenyament precoç*. S'imposa un urgent salt de la importància concedida a aquesta matèria en el cicle educatiu. Dominar llengües estrangeres és avui un coneixement bàsic, no un llast que s'hagi de seguir arrossegant al llarg d'una constel·lació d'acadèmies de barri o de centres especialitzats fora de l'horari escolar i, sobretot, fora de l'edat escolar.

FEBRES, X., Dou you speak english?, 18/10/1.992

En Francia, desde años ha no se extendía el elemental certificado de estudios sin el clásico dictado. ¿Cuántos españoles hubieran superado el dictado francés de antaño o son capaces ahora de redactar, una carta, como suele

hacerlo cualquier francés o francesa? Porque ello se registra allí como un trauma el proyecto oficial de la reforma o simplificación de la ortografía. Son los profesores, tanto del interior como del exterior del hexágono, los más favorables a la reforma del francés escrito. En un 85% apoyan su simplificación. «Serán, en todo caso, los maestros-escuela», han replicado airados algunos académicos desenvainando el espadín que ciñen y que han hecho servir para la ocasión. Algunos «inmortales» han salido a la carga: «No se puede tocar el patrimonio heredado de nuestros mayores, no se puede desnaturalizar nuestro idioma y nuestra cultura; tal cosa equivaldría a la victoria de los ignorantes; si saben mal el francés, peor para ellos: no podemos adaptarles el idioma como un traje de confección». Es posible que los académicos, gramáticos y profesores en lucha, con el arbitraje del presidente del Gobierno, lleguen a una reforma menos radical de la que quieren muchos, pero que contribuya a «desbloquear» —palabra empleada por los profesores— la enseñanza del francés que hoy exige un número de horas que podrían abreviarse. La simplificación contribuiría a mantener en las nuevas generaciones el alto nivel de conocimiento de su idioma que siempre caracterizó a los franceses.

SENTIS, C., La batalla del francés, 16/2/1.991

La simpatía que me inspiró Jack Lang, ministro de Educación y Cultura de Francia, cuando le conocí, se ha puesto al día al saber de su enfado por las trabas burocráticas surgidas al querer preservar las llamadas lenguas regionales de Francia.

Hoy son tan desdibujados sus contornos que en un documento del Ministerio de Educación francés, en el capítulo relativo a la enseñanza que actualmente se da de los idiomas regionales, en lugar del provenzal se habla del occitano, que no es igual, aunque ambos estén ligados en un mismo tronco lingüístico. SENTIS, C., Adiós, Provenza, adiós, 20/2/1.993

Per aquells que, en els nostres curricula, vàrem optar pel francès —i sort que tinguérem, perquè l'altra opció era res— els avenços de l'anglès a les seves expenses eren com una trepitjada a l'ull de poll. Podíem racionalment comprendre que la història és així i que, moltes vegades, els progressos ho són perquè hi ha qui retrocedeix. El que ningú no ens podia prendre era el nostre dret a ensinistrar-nos, a observar el francès com qui observa aquell company de classe, mitificat, a qui la vida va anar llençant a poc a poc el lloc dels escollits.

Serà la millor manera de simplificar l'ortografia. Serà la solució més senzilla d'aconseguir que els estudiants francesos deixin de fer tantes faltes i que els profes deixin de recobrir de vermell els seus quaderns.

Aquí hi ha hagut un terrabastall gramatical. I uns clars perdedors: els accents circumflexos. Servir, el que se'n diu servir, jo no he sabut mai per què servien. Però, ¿què me'n dieu del bonic que fan?

PLANDIURA, R., La reforma ortogràfica a França, 10/1/1.991

La dama bretona assenteix. Ha estat invitada al debat parisenc perquè ha

escrit un llibre, Au pays d'Yvonne, on narra els records d'infantesa, d'aquells temps en què només parlava bretó. Fins als set anys només enraonava el bretó. Els seus avis, recorda, no sabien el francès. Però a la seva mare li feia vergonya tenir unes filles, la Yvonne i la seva germana Mimi, que no enraonessin el francès.

De manera que, en fer els set anys, la mare les va dur, a ella i a la Mimi, en carro fins a Brest. Van deixar els cavalls lligats a fora i van entrar dins un internat de monges. Al pati, les esperava una monja que les embolcallà amb l'hàbit perquè no veiessin com la mare se n'anava.

Mentre la mare se n'anava dins el carro menat per cavalls, la monja els va dir en bretó: «A partir d'ara, parlareu en francès. Heu d'oblidar el bretó. Si dieu una sola paraula en breto, us posarem un senyal de color blau a l'esquena perquè totes les nenes sàpiguen que us heu portat malament».

I, mentre veia com la mare i la llengua desapareixien dins un carro menat per cavalls, la Yvonne va començar a aprendre uns mots que tenien el color grisenc d'un pati d'internat i s'escriuien amb l'estranya forma d'un accent damunt la o de la paraula hôpital. La Yvonne no va oblidar el bretó fins que un dia, en ser àvia, va dir-li a la néta que, per entrar a l'església, calia expulsar tots els pecats. I li va sortir en bretó. Tot d'una, la fi de la terra i la mare dins un carro menat per cavalls li retornaren a la memòria. La història és tan senzilla com una coma és posada en un poema de Baudelaire.

ROIG, M., El país d'Yvonne, 4/6/1.991

La tria de l'anglès a l'escola, però, no garanteix que en acabar els estudis la majoria dels alumnes en tinguin un coneixement prou segur per fer-lo servir còmodament —no dic ja correctament— en una conversa o en una correspondència.

Potser m'equivoco, però la impressió que tinc és que els qui vam estudiar francès a l'escola vam sortir, en general, més preparats per parlar-no que no pas per parlar anglès els escolars d'avui. El coneixement del francès podia ser molt rudimentari, però en el seu ús no ens sentíem cohibits. El francès l'haviem après per sempre, i de l'anglès escolar no es pot dir el mateix. Avui continua passant. Quan arriben a COU, la minoria que ha estudiat francès en sap força, els qui han estudiat anglès en saben poc.

Però deixant de banda aquest fet, o potser no, desapropitar l'ocasió d'estudiar francès a l'escola em sembla un error, perquè després ja difícilment s'anirà a estudiar, prou feina dóna l'anglès. Jo penso que a l'escola s'estudien algunes coses innecessàries i, en canvi, convindria que s'ensenyessin les dues llengües, l'anglès i el francès.

ESPINAS, J. M^a., Francès a la «baisse», 9/3/1.993

Reprenc l'article de Josep Maria Espinàs titulat *Francès a la baisse*. La preocupació central és aquesta: «desapropitar l'ocasió d'estudiar francès a l'escola em sembla un error».

Bevem l'anglès a galet. D'acord. Això és un fet. Però ¿per quins set sous l'estudi i el coneixement de l'anglès ha d'implicar el no

estudi i el desconeixement del francès?

Encara que sembli mentida, els nostres escolars només estan obligats a conèixer un sol idioma estranger durant tot el procés educatiu. Amb la reforma s'obre la possibilitat d'optar a un segon idioma (fixeu-vos en els termes: *possibilitat, optar*), la qual cosa converteix els professors de francès en venedors del producte: primer n'han de cantar les excel·lències a l'alumnat i després han de mantenir el clientelisme tot l'any.

...el coneixement de les llengües és un dels beneficis més positius de l'aprenentatge escolar. És lògic que el sistema no pugui garantir l'ensenyament del grec modern ni del finlandès, però soterrar el francès és un disbarat (com ho és ignorar del tot l'italià i l'alemany).

SOLSONA, R., Francès, 11/3/1.993

Aquest any, per exemple, a l'oferta de vídeos de pel·lícules (anglosaxones *of course!*) en versió original sense subtítols o amb subtítols en castellà s'hi ha afegit la de subtítols en anglès, i d'obres recents i d'èxit. *Tomates verdes fritos*, per exemple. Això vol dir que els angloparlants saben que les llengües de comunicació, per més grans i comunicatives que siguin, necessiten comunicar alguna cosa per mantenir-se en expansió.

TEIXIDOR, E., Metafísica lingüística, 11/10/1.993

Como decía muy bien hace poco Luis Carandell, el español es un señor que se pasa la vida estudiando inglés.

Una de las posibilidades que da estudiar inglés durante muchos años es el cambio periódico de profesores y métodos. El método nuevo introduce un factor de novedad en el viejo aprendizaje.

Según nos explicaron el primer día, el método directo consiste en acostumar a los alumnos a hablar directamente, sin traducir con esfuerzo y lentamente lo que quieren decir.

Estamos perfectamente acostumbrados, ya desde niños, a hablar sin pensar.

¿Por qué no intentar hacer lo mismo en inglés?

GOMIS, L., El monte Everest, 14/12/1.992

El fet és que, a les portes del 92, la puntuació no s'ensenyava com una assignatura independent en les escoles i, cosa encara més esgarrifosa, no disposa de càtedra en instituts ni facultats universitàries. Es deu considerar que habilitats d'aquest tipus ja es donen d'esquitllentes amb les clàssiques matèries amb denominació d'origen «Llenguatge»: tan esquitllades, però, que encara no te n'has adonat que ja t'han passat de llarg.

LLAVINA, J., Amb tots els punts i comes, 30/1/1.990

Les causes d'aquest problema són sens dubte complexes, però sembla evident que una de les seves raons fonamentals es troba en el fet que no hi ha hagut un ensenyament sistemàtic i ben seqüenciat de la redacció, alguns aspectes de la qual, com l'organització, estructuració i puntuació dels textos, s'han deixat sovint al

terreny de l'adquisició espontània, intuïtiva, dels aprenents.»
El rigor de puntuació és formatiu del llenguatge i del pensament i per això ha de ser, a l'escola, matèria bàsica de treball. La profunditat de les idees o la qualitat literària són una altra cosa, possible en la maduresa, però sense l'aprenentatge exigent del mecanisme mental que és la tècnica de puntuació les possibilitats d'expressió i de comunicació podem quedar frustrades.

ESPINAS, J. M., El punt de la i(dea), 3/7/1.991

4.6.4. LA FILOSOFIA.

"Es a dir, el fet que la filosofia tingui per objectiu pensar sobre el procés mateix de pensament i hagi trobat una manera d'accés als estudiants que tot just comencen a preguntar-se pel món que els envolta, obre àmplies possibilitats en un moment en què bufen pertot arreu aires de reforma educativa.

La societat demana a l'escola que adapti els seus mecanismes per tal que els estudiants siguin cada vegada més flexibles intel·lectualment, més creatius en la seva vida professional i més responsables en la seva conducta.

L'experiència que l'IREF ha recollit en els últims sis anys permet creure que la Filosofia com a disciplina intel·lectual pot col·laborar eficaçment a millorar un sistema educatiu que ja no s'adequa a la realitat que l'envolta."

BOSCH, E., Ensenyar filosofia a l'escola primària, 12/6/1.990.

No niego que tal como se halla hoy la Filosofía de la enseñanza media deja mucho que desear. Hemos bajado el búho de Minerva al nivel del cuchillo en el nido. Pero un replanteamiento está en nuestra mano hacer. No en balde un educador se ha desentendido, además, en el deber de hacerlo. Pues si desaparece aquella materia común entre los jóvenes de dieciséis a dieciocho años desaparece una de las pocas ocasiones, si no la única, que habrán tenido para informarse y meditar con cierta seriedad de lo que ni su futura profesión ni todo el oro del mundo les van a poner después a tiro: todo lo que atañe a su ser persona.

Así es que si hablamos de educación, la Filosofía es, o debería ser, la más útil de las asignaturas para un joven estudiante.

Un joven en contacto con la cultura se formula, a su modo, preguntas de este tipo.

Los adolescentes se interesan vivamente por todo eso que no dejará de acompañarnos calladamente en los años siguientes. Es una pena que la Filosofía no esté ya al alcance de todos los bachilleres.

Quizá no se comprenda tan bien por qué, en cambio, la Filosofía ha tenido que desaparecer de la lista. Si el mismo esquema oficial dice que el bachillerato tiene que ser «integrador» y «orientador», una materia que ayuda a la coordinación y profundización de los conocimientos, como es la Filosofía, piensa hasta el más simple de juicios que es de las primeras cosas que debieran constar.

En el proyecto actual el bachillerato quiere pagar también su cuota al chato nihilismo que se está llevando a pique la cultura inteligente que hizo a Europa.

Sin embargo, cae por su propio peso que es una disciplina que está hecha, si está bien hecha, a la medida del joven que se encuentra en una etapa ineludible de paso a la madurez y al mismo tiempo de cambio de orientaciones personales.

Si nuestras autoridades no se cansan de repetir que la cultura va a ser cada vez más importante, incluso como acicate del saber tecnológico, ¿cómo no

han recabado en la autocontradicción de querer eliminar la Filosofía como materia indispensable en el bachillerato?
BILBENY, N., La filosofía en el bachillerato, 9/11/1.990

«Para mí el lector ideal —señala De Crescenzo— es el muchacho de 15 años que está a punto de iniciar el estudio de la filosofía. No sé en España a qué edad se empieza a estudiar. Pero sé que en Estados Unidos la filosofía no se estudia hasta el «college». Aquí, en Italia, donde tenemos una fuerte tradición humanista, la filosofía se estudia en los institutos. Yo creo que la filosofía debe ser una materia obligatoria en la enseñanza. No puedo imaginar que un individuo crezca, viva y muera sin saber quién fue Sócrates. Es algo que no puedo aceptar. Reconozco que se puede vivir sin Heidegger o Hegel, pero Sócrates, Platón y Aristóteles deberían ser los pilares del pensamiento de cada uno de nosotros. Así que mi obra está dirigida a todos, porque yo creo que todos, hasta los tranviarios y los fontaneros, deberían saber quién fue Sócrates.»
¿De quién es la culpa? La culpa es de aquellos que han contado mal la filosofía y por ello han acabado por invertir su significado. Per si uno tiene un poco de conciencia no incurre en estos errores.

ESCALA, A., De Crescenzo, el autor todo terreno, 28/5/1.991

Per a l'ensenyament secundari, les persones més directament implicades (i les més preparades en la disciplina en aquest nivell educatiu) acaben de pronunciar-se, després de l'encontre mencionat de Santa Coloma, en favor de la incorporació de la història i filosofia de la ciència i de la tècnica al currículum escolar com una matèria pròpia i independent.
LUSA MONFORTE, G., Davant dels nous plans d'estudi, 6/6/1.993

Usted está especialmente familiarizado con la enseñanza de la filosofía entre los más jóvenes. Existe últimamenté una tendencia a hablar del progresivo «embrutecimiento» juvenil, como si los jóvenes fueran totalmente responsables de su dorada estupidez. ¿Cree que es todavía posible estimular el gusto por el pensamiento?

—Estoy convencido que sí. Lo que sucede es que nuestro planteamiento es erróneo. Un alumno de bachillerato piensa más de lo que nosotros creemos. Al fin y al cabo —recordarlo es patético— se trata de seres humanos. Los niños y los jóvenes se plantean muchos problemas apasionantes sobre la vida y la muerte, el amor y la libertad.

«Si creyéramos más en su capacidad para resolver problemas teóricos, las cosas serían muy distintas. Lograríamos una sociedad más crítica que, si bien puede llegar a ser finalmente controlada por el poder (pues el poder puede controlarlo y dominarlo todo), acabaría siendo al menos una sociedad más inquietante. A lo último que tendría que renunciar un ciudadano es a resultar molesto.

INSUA, J., Entrevista a Josep Maria Terricabras, 19/5/1.992

En els centres escolars de Catalunya, tant de primària com de secundària, el tema de la guerra hi és present.

Vulguem o no, i a desgrat dels diferents nivells o etapes educatives on es tracti el tema, ens veiem abocats a tractar-lo, malgrat les limitacions que això comporta, dins dels camps de la moral, de l'ètica, de la raó i de la lògica.

Interessant, aquest camí encetat pel programa Filosofia per a nens com a experiència innovadora del tractament de la filosofia als últims cursos de l'EGB i al BUP. Perquè això no és més que una altra forma de continuar el treball sobre els valors que durant tants anys hem estat fent dintre de l'ensenyament públic a Catalunya.

El pluralisme, la diversitat i el diàleg com a formes de viure i conviure a l'escola, davant el sectarisme, la intransigència i la imposició. Les decisions col·lectives per sobre de les reglamentacions autoritàries, el coneixement lògic i raonat enfront de l'aprenentatge memorístic i irracional.

MURGUIALDAY, N., Educar per a la pau en un món en guerra, 30/1/1.991

L'educació és sempre ideològica, es vulgui o no. (¿No consisteix l'educació en la discussió de teories, l'acceptació de postulats, la comprovació d'hipòtesis, la confrontació d'arguments, l'explicació de fets, l'ensenyament d'idees?)

Ultimament es fan intents per arraconar la filosofia al batxillerat. (És un autèntic escàndol que les Escoles de Magisteri no tinguin filosofia en els seus plans d'estudis). Com que la filosofia és poc científica, corre el perill de quedar només com una relíquia ideològica per a la gent de lletres.

Estic convençut que la supressió o la reducció de la filosofia en el nostre sistema educatiu no convertirà aquest sistema en menys ideològic, no el defensarà contra la ideologia, sinó que el deixarà ideològicament més indefens.

Per aquest camí, aviat ens trobarem amb un gravíssim problema col·lectiu d'immunodeficiència intel·lectual. Més aviat ens hauríem d'esforçar per millorar i potenciar els elements reflexius i crítics en tots els nivells del sistema educatiu.

TERRICABRAS, J. M^a., Filosofia i educació, 13/6/1.991

Avui hem fet el salt: l'aprenentatge del treball és determinant, i si per cas l'educació serà donada en complement, o més aviat integrada en una pedagogia d'aprenentatge. O almenys aquesta és la coartada, perquè en realitat l'educació queda del tot sacrificada: a França s'ha, com qui diu, abandonat l'estudi dels clàssics, la filosofia fa temps que toca la prima, i no hi ha diners per crear llocs de professors de dibuix, de música o d'educació física. Fins s'ha renunciat a l'ensenyament de la moral, perquè ningú no hi creu, els mestres saben massa la hipocresia que s'hi pot amagar.

VERDAGUER, P., Aprendre a aprendre, o prendre el pèl?, 30/8/1.991

Avui l'antagonisme s'ha atenuat fortament. L'escola, que abans insistia sobre la formació de l'individu, del ciutadà, del judici i de l'esperit crític, prepara actualment el futur treballador. És una necessitat de la lluita per la vida de les societats: no hi ha temps

per a l'estudi de les humanitats, literatures ni filosofies, ni per a la música o el dibuix, ni per a la gimnàstica, perquè cal dedicar-se a les matemàtiques i a les tecnologies.

VERDAGUER, P., Privatitzar l'ensenyament, 4/1/1.991

Doncs bé, el curs escolar 1992-1993 s'inicia amb una novetat editorial de caire marxista amb l'aparició del darrer llibre de la col·lecció *Textos Bàsics de Filosofia*, titulat *Contra la filosofia llicenciada*, que recull i arreplega textos sobre filosofia i antifilosofia de Manuel Sacristan i Luzón. El fet que aquests textos els editen un grup de professors en actiu de batxillerat i formació professional és una bona notícia entre la vacuïtat de motes de les publicacions que atordeixen el quefer dels docents.

Per la nostra part, considerem l'aparició d'aquest llibre com un símptoma de l'ascendent i de l'autoritat moral d'aquest filòsof sobre una generació, i, també, com un senzill exemple de les possibilitats d'actualització, i d'ús docent, d'una part de la seva obra.

PARDO, X., Filosofia i antifilosofia destinades a la docència, 22/11/1.992

Val a dir que l'edició que ara ens arriba a les mans està especialment destinada a les aules-un signe inequívoc que els temps, afortunadament, poden canviar en favor de la tolerància-. Per aquesta raó, la traducció s'acompanya d'un pròleg, d'unes propostes de treball i d'un glossari. Curiosament, el qüestionari fa referència a la teoria del superhome de Nietzsche, als actatans i a la dimensió al·legòrica del text; el glossari, en canvi, defineix una sèrie de termes d'allò més comú. Obviament, és ben estrany que els alumnes puguin comprendre conceptes d'alt valor filosòfic amb una manca tan esfereïdora de vocabulari com es pressuposa en el glossari adjunt.

MONSO, I., Oscar Wilde i el retrat de la intolerància victoriana, 29/11/1.992

Frente al discurso ideológico, propio del intelectual y el discurso académico, sólo preocupado por un reciclaje continuo de cursos y seminarios, sólo cabe una tercera vía: entender la filosofía como aquel tipo de literatura comprometida con el «dar qué pensar». Cada vía implica una relación diferente con el problema de la verdad. En el intelectual está la vocación de sentar la opinión pública, criticándola o reafirmandola.

INSUA, J., Entrevista a Miguel Morey, 19/5/1.992

La mayoría de los bachilleres no va a estudiar la carrera de filosofía, pero, sin embargo, seguirán oyendo hablar de perplejidades éticas toda su vida: algo habrá que hacer para que lo más esencial de este tema no deban aprenderlo en la barahúnda de los medios de comunicación. Colegas más sabios que yo y sobre todo más prudentes me dijeron que no hay modo de llevar a cabo este proyecto a esa edad sin recaer en el adoctrinamiento o en lo ininteligible.

SAVATER, F., La ética y su esperpento, 3/6/1.991

Una de mis hijas, que la tuvo de profesora de Filosofía en la escuela Isabel de Villena hacia los años sesenta, recuerda que Maria Aurèlia encargó a sus discípulos y discípulas un trabajo sobre Descartes, Spinoza, Leibniz y Hume, los cuatro grandes de la Filosofía moderna.

MARAGALL, J., Maria Aurèlia, de nuevo y siempre, 18/11/1.991

Confío en que los clásicos del pensamiento político democrático sigan ejerciendo una fuerte influencia en la praxis europea. En términos generales, tal pensamiento es menos heroico, menos seductor, menos poético que el de Nietzsche y sus actuales epígonos espirituales de la derecha y de la izquierda. Es cauto y escéptico en relación con las motivaciones humanas individuales, pero, hoy por hoy, ha brindado el único marco eficaz para que en nuestras sociedades, cada día más complejas, coexistan ideales políticos y religiosos radicalmente distintos. Y estoy firmemente convencido de que este pensamiento constituirá en el futuro un sólido escudo frente a las modas y pasiones pasajeras.

JACKSON, G., El ocaso del pensamiento, 8/9/1.991

Y precisamente por constituir exigencia elemental del ser lingüístico, la filosofía alcanza un elevadísimo grado de complejidad, pues las cuestiones elementales son la auténtica matriz de las disciplinas artísticas y de las disciplinas científicas dignas de tal nombre, las cuales sólo alcanzan su destino cuando son instrumentos de inteligibilidad, o sea, puntos de apoyo para la aspiración filosófica. La matemática, la teorización musical, la física teórica o la explotación arquitectónica del espacio encuentran en la filosofía un punto de convergencia, auténtica «unidad focal de significación». En ausencia de ello, tales disciplinas quedan reducidas (según la expresión de un gran matemático actual) a la insignificancia.

Extraña quiebra, que Descartes viviría como auténtica mutilación, pero que no escandaliza en modo alguno a los voceros culturales ni a los responsables de nuestra educación. Llega incluso a sugerirse que la restauración de la razón en su plenitud es un sueño cargado de amenazas totalitarias.

GOMEZ PIN, V., Filosofía y dignidad de la razón

Advertía Antich que él, a pesar de haber dedicado siete años de su vida al estudio de Aristóteles y de su metafísica, se consideraba incapaz de responder a la pregunta que se formulaba a los alumnos de COU, y subrayaba la importancia de esta pregunta a su modo de ver ininteligible con el hecho de que su respuesta acertada dependía ni más ni menos que una cuarta parte de la calificación total. En otras palabras: que una pregunta averiada podía acabar provocando la avería definitiva de muchos alumnos que verían su vocación o sus esperanzas profesionales truncadas.

BARRIL, J., Preguntas averiadas, 1/7/1.993

He seguido el debate suscitado por las pruebas de filosofía del examen de

selectividad.

Un examen es una prueba que el sistema educativo coloca para regular los currículos de los aspirantes. Hay, por tanto, en todo examen un conflicto de intereses, en este caso, entre las condiciones que la universidad impone para aceptar alumnos y el legítimo deseo de estos de hacerlos estudios que más les apetezcan. Este carácter de puerta de acceso a la universidad, con la simbología social de cierta mayoría de edad que ello comporta, hace del examen de selectividad uno de los momentos más sensibles del proceso educativo. El estudiante quiere saltar la barrera con todos los honores y el profesor que le ha acompañado durante todo el año se siente de algún modo implicado en el resultado que el alumno obtenga.

Tengo la impresión de que entre profesores, alumnos y padres de los estudiantes predomina la idea que la filosofía es una disciplina tan inútil como poco seria, que carece del rigor de las disciplinas científicas, y que, abierta a los criterios y opiniones de cada uno, es territorio abonado para redondear la nota, para arrancar el punto que siempre falta. Cuando alguien habla de dificultad cunde la alarma.

Hemos visto estos días como algunos periodistas constataban con sorpresa que no entendían el examen de filosofía. Curiosamente ninguno de ellos se sorprendió de no entender el examen de física o de matemáticas.

Me temo que la filosofía está académica y socialmente condenada al papel de maría.

Es por lo menos significativo que el locutor o el columnista den rienda suelta a la risotada ante el texto que les parece incomprensible, en vez de dejarse llevar por algo tan elemental como la curiosidad de intentar saber que quiere decir lo que no se entiende. Y esto no es sólo preocupante para la filosofía, lo es para la cultura en general.

Me tentaba empezar diciendo que a pesar de todo era bueno que un examen de filosofía sea noticia.

Es una pena que una vez que la filosofía llega a la carne sea por un examen. Per ahí entramos en otra responsabilidad: la de los propios filósofos cada día más quedos y amodorrados. Las cosas que no se entienden se pueden explicar. Para ello es necesario que unos tengan curiosidad para entenderlas y otros ganas de explicarlas. Mientras, la filosofía se hace maría y cierto periodismo hace de la ignorancia virtud.

RAMONEDA, J., Marfa, 13/7/1.993

Antes, cuando yo era así de pequeñito, si un niño quería ser filósofo era el hazmerreír de la clase, la nena del colegio; sus padres, cada vez que tenían alguna visita, le escondían en su habitación como si se tratara de un monstruo con dos cabezas. Sin embargo, todo ha cambiado. Los pensadores han entrado por su propio pie en el «star system» como si fueran actrices de cine pechugonas...

Antes Hegel y Kant eran unos plastas de mucho cuidado y al personal le molaba más Elvis Presley; Ortega y Gasset era una calle de Madrid; el existencialismo consistía en llevar jerséis oscuros de cuello alto...

La culpa la tuvo Xavier Rubert de Ventós que con su «glamour» y «sex appeal» naturales consiguió que las primeras filas universitarias se poblaran de un nutrido público femenino, ansioso por penetrar en el conocimiento, la sabiduría y la cosa esa, mientras el resto de la población masculina no nos comíamos malamente una rosca.

TRALLERO, M., Pensadores, 21/3/1.993

Es en la enseñanza media, - según Alberto Hidalgo, uno de los más autorizados representantes del grupo filosófico de Oviedo que trabaja en torno a Gustavo Bueno-, donde el psicoanálisis parece cumplir algún papel en la formación filosófica de nuestros bachilleres: "se vulgariza el psicoanálisis porque propociona un esquema fácil de la personalidad, pero no se reflexiona sobre sus implicaciones filosóficas, ni se lo analiza desde posiciones epistemológicamente bien fundadas."

A. CARDIN, Freud en el país de las opacidades, 9/1/90

Muchos profesores de filosofía se reciclan como «opinionistas», pero no por ello dejan de llamarse «profesores de filosofía». La demanda que hay de una cultura trivializada y diluida la satisfacen ahora muchas fuentes. Es en cambio muy pequeña la demanda por la cultura rigurosa.

En el futuro, si un profesor quiere dedicarse a la crítica textual de los trágicos griegos lo tendrá que hacer un poco por su cuenta, y a la manera medieval, reuniendo en su casa a sus fieles. Por otro lado, las carreras que podemos llamar profesionales, como negocios, ingeniería, medicina, etcétera... reconocen que una educación humanística general y común, es de gran utilidad como marco de referencia.

En EEUU es común que en los dos primeros años de universidad todo estudiante lea a Platón o a Hobbes, independientemente de si va para ingeniero o médico, o para filósofo.

PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo, 24/7/1.993

Se veía venir. Entre la decadencia de las aulas universitarias y el auge de los masters del universo y de todo lo universal, debía llegar antes o después el consultorio filosófico personalizado. Ya lo tenemos, aunque por el momento sólo en Holanda. Como el oftalmólogo o el psicoanalista, varios filósofos holandeses han colgado de la pared sus títulos académicos debidamente enmarcados y han abierto consulta. El cliente pide hora y acude a plantear su duda o su problema.

SAVATER, F., Filosofías, 25/3/1.990

4.6.5. LES HUMANITATS.

L'èxit de qualsevol operació de reforma de l'ensenyament mitjà no depèn només de recursos econòmics, sinó de la possibilitat que el sistema educatiu trobi un lloc a la societat relativament al marge de la cursa competitiva per a l'èxit, que per definició no pot garantir a tothom. I passa també per la recuperació de l'espai de la formació humanística, que és l'única formació que pot alleugerir la duresa d'una societat agònicament competitiva i generadora de fracassats.
EDITORIAL, Les noves protestes d'estudiants, 14/11/1.990

Si no som capaços de valorar en tota la seva profunditat aquells coneixements que en diem humanitzats, ens convertirem en uns magnífics lampistes, és a dir, gent utilíssima perquè la conducció d'aigua i d'electricitat i de gas funcioni, però no assolirem la categoria de científics.
CAPMANY, M^a A., La temptació de la ciència, 10/3/1.991

L'ensenyament secundari és avui dia el que marca el nivell de la cultura general del ciutadà mitjà, en el qual ha de predominar un tarannà globalitzador i integrador. La ciència i la tècnica són, des d'aquest enfoc, activitats desenvolupades al llarg de la història en connexió amb totes les altres activitats de l'espècie humana, impregnant-les i, al seu torn, essent influïdes per elles.
Actualment existeix un clamor, procedent especialment dels consells socials de les universitats, demanant que siguin humanitzats els ensenyaments excessivament especialitzats, complementant-los amb elements generadors d'interdisciplinarietat i de visió global.
LUSA MONFORTE, G., Davant dels nous plans d'estudi, 6/6/1.993

Les noves professions cada dia més atomitzades, reclamaran una formació més i més especialitzada i, per tant, la perspectiva de totalitat humanística que podrà assolir l'individu es tornaran ínfimes, el diàleg, l'intercanvi d'idees esdevindrà, doncs, ben difícil.
RENDE, J., Educar per al 2000?, 27/10/1.993

La educación hoy se especializa e informatiza, se hace más técnica y más burocrática, más compleja y más costosa, y a menudo ineficaz y, a la postre, frustrante.
El humanismo heterodoxo del siglo XVI, Feijoo y Jovellanos en el siglo XVIII, los krausistas, intelectuales de la talla moral de un Giner de los Ríos u Ortega en los siglos XIX y XX, plantearon radicalmente la necesidad de una reforma de la educación en cuanto a sus fundamentos. Ciertamente lo hicieron a título de intelectuales o movimientos culturales al margen. Hoy es preciso retomar esta tradición perdida y replantear su perspectiva reflexiva y crítica y sus valores humanistas en nuestra renovada

discusión sobre la función educativa de la universidad y de los medios de comunicación de hoy.

SUBIRATS, E., ¿La educación y el futuro?, 12/9/1.990

La revolución educativa para el siglo XXI tiene que lograr superar, sobre todo, el desajuste y la frustración que existe en el mundo entre la actual oferta de los sistemas educativos y las características de demanda de recursos humanos formados para la creación de riqueza responsable y la convivencia democrática con un alto nivel cultural.

Desde esa sencilla pero dramática realidad es desde la que es preciso lograr una nueva visión y fijar nuevos objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza que relacionen eficazmente el conocimiento avanzado humanista y científico con la práctica tecnológica o creadora de un desarrollo sostenible.

DIEZ HOCHLEITNER, R., Un nuevo punto de partida, 19/11/1.991

Hace unos días ha dicho en París su director general, Federico Mayor Zaragoza, que en estos tiempos se necesitan más que nunca *valores, puntos de referencia*, y que es necesario, urgente, un plan de acción educativa basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Éstas deberán de ser las bases —señaló Mayor— de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto, pues, es crear un humanismo para el siglo XXI.

OCHOA, E., Voluntad cultural, 7/3/1.993

La educación humanista debe consistir en la enseñanza de la libertad, bien entendido que en este contexto *enseñar* no significa mostrar, señalando a distancia algo inerte o ajeno, sino, por el contrario, la transmisión de un conocimiento práctico. Como a nadar se aprende nadando, a ser libre se acostumbra uno, se hace uno, ejercitándose en el uso de la libertad. El educador debe demostrar la teoría (por qué y para qué es necesaria y buena la libertad) y debe enseñar la práctica. Si quienes jurídicamente tienen libertades como derechos, no los usan en beneficio propio y ajeno, sino como coartadas para, desde la impunidad, agredir verbalmente, insultar y vejar a coro, a gritos y en el anonimato, hay que concluir que algo falla;

TOMAS Y VALIENTE, F., El uso de la libertad, 27/3/1.993

Los estudios humanísticos -corazón de la educación liberal- son sistemáticamente desatendidos en todos los niveles de la enseñanza y es previsible que esta situación continuará deteriorándose hasta que las universidades deberán cuidarse de su propio mantenimiento económico.

LASCH, Ch., Señores, apéense: El progreso ha terminado, 15/5/1.990.

Venía yo a decir que la segunda enseñanza debía ser el período de formación de los alumnos, para que luego en la universidad o en las escuelas profesionales adquiriesen conocimientos más especializados. La formación en la segunda enseñanza suponía

aprender y leer y entender, aprender a estudiar, a interesarse por la vida. Es indudable que la base humanística presidía entonces mis palabras y debido a mi propia vocación tal vez exageraba el signo humanista de lo que yo entendía por formación. Sin embargo, me complació leer un artículo de Margarita Boladeras, de hace pocas fechas, en el que todavía se sostienen criterios similares.

MARAGALL, J., Cosas de noviembre, 27/11/1.990

Pero, sobre todo, me interesaba enseñar a mis alumnos y discípulos el interés por la universalidad de la cultura. Les decía, con repetida insistencia —porque lo creo importantísimo—, que aprendiesen a amar a los autores que se leían en clase. Creo que es decisivo que el alumno comprenda que si leemos algunos autores es porque tienen algo importante que decir. Que no están allí para hacer con ellos disecciones lingüísticas y gramaticales. Que pueden ser para nosotros magníficos consejeros para la vida misma. En eso estriba el humanismo que he procurado inculcar en mis clases.

ALSINA, J., Adiós a la universidad, 9/8/1.991

Tres instrumentos principales tienen una función particular en la adaptación permanente al cambio: la educación o, mejor, el aprendizaje continuo, el sistema educativo, la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación.

La dimensión ética y espiritual ya no es objeto de desprecio o de indiferencia; es percibida como una necesidad, que tendría que conducirnos a un nuevo humanismo.

KING, SCHNEIDER, La revolución mundial, 22/9/1.991

En mi opinión, el que se estudie o no el latín no es determinante, pero la educación debe orientarse hacia un sentido humanístico: hay que formar hombres, no máquinas.

PIÑOL, R M^a., Entrevista a J. Alsina, 15/9/1.991

El científico comunicador es un humanista de formación científico-técnica amplia, con experiencia práctica real y con conocimientos profundos de las técnicas comunicativas.

La comunicación ambiental, además de correcta y honesta, debe ser comercialmente arrolladora: tal como está el mundo, tiene la obligación moral de triunfar.

La educación y la comunicación ambiental deben triunfar porque de lo contrario fracasará la vida. La vida civilizada, se entiende, que es la que integra la historia en el futuro, sin querer instalarse en el pasado. El modelo industrial decimonónico y los estados inconfesadamente autarquizantes, hijos del absolutismo dieciochesco, no van a tener cabida en el siglo XXI. Por eso, nada tan visionario como la reaccionaria imprudencia del desarrollismo de antes, aunque se disfrace de pragmatismo sensato. Por eso, nada tan realista como la denuncia ecologista, siempre que se convierta en progreso. Por eso, nada tan importante como la educación ambiental. Ya antes de Río, pero, sobre todo, después.

FOLCH, R., Educación y subversión, 1/7/1.992

El pueblo catalán es un pueblo culto por sensibilidad y por tradición. Sin embargo, yo estoy convencido de que este pueblo no tiene aún una formación humanística y cultural que le permita discernir lo que verdaderamente necesita Cataluña. Cataluña entera, no unos cuantos.

VILALLONGA, J. L. de, Las elites, 20/7/1.992

«La educación en la sociedad ha de permitir hacer frente al azar». Esta educación para el azar, es decir, para lo imprevisto, supone una reflexión sobre lo que, hasta ahora, y con pocas excepciones, se predicaba tanto en el mundo llamado occidental como en el ámbito de las democracias socialistas. Casi unánimemente se tendía a una mayor especialización o sectorialización en la educación de la infancia y la juventud. Esta especialización que se inicia en la adolescencia culmina en la universidad, donde se multiplican las licenciaturas especializadas con una evidente pérdida de peso en las unidades clásicas de ciencias y letras.

Es cierto que no puede negarse que el progreso acelerado del mundo se ha logrado por una interacción de la alta ciencia y de la técnica que la ha hecho operativa. Pero esta certeza no debe impedir que a nuestros jóvenes, futuros ciudadanos, se les dote de aquellos instrumentos internos para actuar ante situaciones imprevistas y cambiantes. Esto, a nuestro parecer, sólo se logra por una amplísima educación básica en la que se potencie el conocimiento, a todos los niveles, de las fuentes generales del saber, tanto humanístico como científico.

VERGES, R., Incertidumbre y educación, 30/6/1.993

Avui l'antagonisme s'ha atenuat fortament. L'escola, que abans insistia sobre la formació de l'individu, del ciutadà, del judici i de l'esperit crític, prepara actualment el futur treballador. És una necessitat de la lluita per la vida de les societats: no hi ha temps per a l'estudi de les humanitats, literatures ni filosofies, ni per a la música o el dibuix, ni per a la gimnàstica, perquè cal dedicar-se a les matemàtiques i a les tecnologies.

VERDAGUER, P., Privatitzar l'ensenyament, 4/1/1.991

Si pensem que fa uns cent cinquanta anys qualsevol europeu podia triar qualsevol Universitat europea, de Bolonya a Oxford o Salamanca, per estudiar, amb la condició que dominés la llengua culta de tots els europeus que era el llatí, ens adonarem que tot el que hem progressat en economia ho hem perdut en humanitats i en cohesió.

TEIXIDOR, E., Europa, 1/4/1.991

La reducció de les humanitats en favor de les tècniques —cosa que també ha arribat, com totes les modes, aquí— així ho fa sospitar. Amb menys Shakespeare i menys Montaigne potser sí que fabricaran humans que portin l'economia del país al primer lloc. Però quan siguin els més rics, hauran de consultar Shakespeare i Montaigne si volen que la riquesa els sigui útil de

veritat i duradora. I si volen que l'enveja i la competitivitat desencadenada en els països que encara no són els primers no els faci mal.

TEIXIDOR, E., Nacionalisme econòmic, 27/5/1.991

Més endavant afirma que el nou batxillerat consagra el divorci entre ciències i humanitats. Hem calculat els tant per cent i ens sembla que es decanten a favor de les humanitats, de la qual cosa ens alegrem.

BADIA, LOPEZ, Estar de tornada sense haver-hi anat, 17/7/1.991

Es diu que l'escola forma futurs parats. Implícitament, això vol dir que hom atribueix a l'escola la funció de formar els futurs treballadors. Abans la finalitat era tota una altra: hom pretenia educar, allò de Montaigne que s'estimava més un cap ben fet que un cap ben ple. L'ideal, l'honnête homme, aquell que sabia una mica de tot no pas per guanyar-se la vida sinó per orientar-se, per entendre el lloc que ocupava en la societat i en el món. Bé, això en la mesura del possible, és clar. L'humanista. Si per cas, a l'alba de la revolució industrial i tecnològica, un Rousseau pretenia que el seu Emile, a més d'una bona educació, aprengué simultàniament un ofici.

Avui hem fet el salt: l'aprenentatge del treball és determinant, i si per cas l'educació serà donada en complement, o més aviat integrada en una pedagogia d'aprenentatge. O almenys aquesta és la coartada, perquè en realitat l'educació queda del tot sacrificada: a França s'ha, com qui diu, abandonat l'estudi dels clàssics, la filosofia fa temps que toca la prima, i no hi ha diners per crear llocs de professors de dibuix, de música o d'educació física.

VERDAGUER, P., Aprender a aprender, o prendre el pèl?, 30/8/1.991

Carme Serrallonga parla una mica de tot. Però ho fa sense cap mena de rastre d'aquella mena de cantarella beneitona que de vegades posen els educadors quan parlen del seu ofici, sinó descabdellant un discurs basat en l'experiència i el coneixement. Per exemple: «Estem en plena era de la mecànica, amb un menyspreu absolut per les coses que abans es deien humanitats. Einstein sabia grec i llatí i, a més, tocava el violí». I reivindicant un ensenyament on l'estudi no sigui simple exercici competitiu sinó de plaer i de millora del propi jo.

PONS, A., Serrallonga, Carme, 11/9/1.993

Por un lado, el fenómeno social de que muchos de los viejos, que son los pocos que todavía saben historias y gustan de contarlas, estén en los asilos, abandonados al silencio, y por otro, la reforma escolar, donde la literatura, y en general las humanidades, de nuevo van a salir menoscabadas. Con ello, es de temer que nuestros jóvenes, que apenas han tenido aprendizaje narrativo oral, acaben por no saber contar sus sueños y experiencias, y se les atrofie la memoria y queden cautivos de la inanidad del presente.

LANDERO, L., ¡A aprender, al asilo!, 3/1/1.991

Pero las humanidades han caído en manos de falsarios y sofistas de todo pelaje, que hacen pasar por conocimiento lo que es ideología y por modernidad al esnobismo intelectual, y que desinteresan o disgustan a los jóvenes de la vida de los libros. ¿Cómo podría sobrevivir la auténtica literatura entre los artefactos cretinizantes de la industria seudocultural que copan el mercado y la cháchara antihumanista de los universitarios?

Es cierto, la libertad, el mercado, el desarrollo económico, que traen tantos beneficios a los hombres, trivializan a menudo la vida intelectual y prostituyen no sólo su enseñanza, sino el ejercicio mismo de la literatura. Para quienes escribir y leer poemas y ficciones es tan indispensable como beber agua, eso nos parece algo terrible.

VARGAS LLOSA, M., Saúl Bellow y los cuentos chinos, 1/12/1.991

Aunque se producen, es cierto, muchas injusticias: ha habido, por ejemplo, un cambio fundamental en España en las humanidades clásicas, en la filosofía griega hay figuras espléndidas que se han desarrollado por su propia pasión a nivel internacional y no son reconocidas por estar arrastradas por esta desidia que ha habido en otros campos en los que no hemos figurado tanto, por el abandono de la creatividad, de la libertad intelectual.

CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

No se ha sabido masificar y mantener a la vez la dignidad escolar. Por otro lado, está el desprestigio de la cultura, de las viejas humanidades, o la presión del sistema, donde todo se aprende en función del dinero que se va a ganar. Todo esto ha creado una tensión social y un espíritu de competencia contrario a los objetivos educativos, que deben ser placenteros.

SANCHEZ, M., Entrevista a Luis Landero, 26/5/1.993

Nos educan para el éxito, ganar dinero, triunfar a costa de lo que sea, y de quien sea, ser dóciles súbditos más que ciudadanos activos. Los planes de enseñanza postergan constantemente, las humanidades a cambio de los tecnicismos, cuando son las que nos enseñan valores superiores el dinero, como la ética, la tolerancia, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres... Ello es muy grave porque nos alejan de la utopía, algo que nos es imprescindible. Para navegar no basta con manejar bien el timón, hace falta una estrella para orientarse, y eso es lo que no nos dan.

TORRES, R., Entrevista a J. L. Sampedro, 30/5/1.993

Se está dinamitando un gran valor de la cultura europea, que es el del saber, y lo que se hace es acabar con uno de los puntales de la civilización europea: la idea de la ilustración pública, de que el saber es liberador y una palanca de acceso a una vida superior.

CRUZ, ARIAS, Entrevista a Antonio Muñoz Molina, 8/6/1.992

Lo que más llama la atención en España es el silencio, la ausencia de debate público sobre la realidad de nuestras humanidades.

Creo que la evaluación de los currículos y del resultado efectivo de nuestros planes de estudio es la tarea más urgente, y no sólo en las humanidades.

Las humanidades rinden dos clases de servicios: enseñanza e investigación. En ambos apartados la calidad media es más bien baja, debido a la profesionalización y burocracia crecientes de la educación. Ello es especialmente notable en la rutina de las clases, en la preparación cada vez peor del profesorado, en la banalidad creciente de las llamadas «publicaciones» en humanidades.

Los estudiantes más capacitados han decidido «votar con los pies» huyendo sistemáticamente de las humanidades hacia las ciencias y con las técnicas, y asumir que vivimos en una sociedad materialista e igualitaria.

Las humanidades son una base, no un complemento, y su profesionalización significa su muerte. Ese ha sido uno de los errores en que las humanidades han caído con más frecuencia: la de alardear de ser un adorno aristocrático, para lucimiento de banqueros y ornato de ricos ociosos. Las letras son un patrimonio común.

Si el estudiante quiere a pesar de todo satisfacer su vocación humanística a través de una carrera, que lo haga, pero a sabiendas de que un título de letras mondo y pelado le permitirá poca capacidad de maniobra en el mundo laboral del futuro.

PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo, 24/7/1.993

"El profesor Riquer se ha lamentado en varias ocasiones de la escasa atención que se concede en el bachillerato al estudio de las humanidades, pero rechaza también algunos excesos en sentido contrario registrados en el pasado.

REDACCIO, Entrevista al Dr. Martí de Riquer, 15/1/1.990

En las últimas semanas es frecuente la aparición en los medios de comunicación de declaraciones colectivas, o de personas eminentes, que denuncian la ausencia de determinados contenidos en los nuevos estudios, normalmente relacionados con las humanidades o con las ciencias sociales. Si la administración educativa tuviera que hacer caso de las opiniones de los doctos declarantes, es probable que los estudiantes precisaran de unos estudios de más años, unos cursos de más semanas y unos días de más de veinticuatro horas.

Es curioso que entre las dos culturas hay una situación totalmente asimétrica. Por un lado vivimos en un mundo rodeado de técnica y de números y ordenadores, pero por otro lado parece que la única cultura es la humanística, a juzgar por la importancia que recibe en los medios de comunicación.

Aún hay otra asimetría: los que conocen algo de ciencia y tecnología tienen una cultura humanística bastante

considerable.

Mientras que los humanistas tienen un desconocimiento absoluto, y a veces un cierto desprecio, por la ciencia.

Me contentaría con que nuestros estudiantes de primaria y secundaria supieran muy pocas cosas, pero bien sabidas y que no se hubieran creado una barrera intelectual impenetrable a los conocimientos matemáticos y científicos, sino que, por el contrario, tuvieran ilusión por saber más.

PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE, 26/9/1.991

No me parece mal ese intentar resucitar el término humanidades.

Penetrar en las humanidades equivale a tener un conocimiento completo y exhaustivo de la cultura antigua.

Pero abarcar una cultura presupone, ante todo y sobre todo, un conocimiento de la lengua de esa cultura.

Da la impresión de que el legislador ha concebido al licenciado como lo que en catalán llamamos un «tastaolletes».

ALSINA, J., ¿Humanidades sin griego ni latín?, 25/5/1.992

Siempre he sostenido que el contacto con el mundo antiguo tiene que hacerse partiendo de la base que los autores clásicos tienen un mensaje para nosotros, y que la misión del profesor de humanidades es, precisamente, descubrirles el mensaje de los antiguos.

ALSINA, J., Una manera de enseñar, 6/7/1.992

Si viéramos cualquiera de nosotros que un amigo ha «cultivado» su jardín con latas y botellas vacías, y sembrándolo de trapos y papeles, pensaríamos que habría que replantearse qué estaba haciendo. Es la imagen que utiliza Leo Strauss, uno de los pensadores más influyentes en el campo de la teoría política anglosajona, para acusar los resultados de una educación que no tiene en cuenta las humanidades.

Mirando la historia, pienso que las aberraciones que se han cometido contra los hombres y la sociedad en naciones sujetas al nazismo o al marxismo fueron fruto, al menos en buena parte, de una educación que primaba de una parte una ideología política y, de otra, la pura técnica, con marginación de las llamadas humanidades.

CARLES, R. M^a., La construcción de Europa y la marginación de las humanidades, 28/3/1.993

En la cultura clásica se luchó por entender, por seguir racionalmente una argumentación, y ahora, supeditados al flash de las imágenes, vivimos el enorme peligro de que el pensamiento no sea coherente, que sea epidérmico y puramente inconsistente. Los medios de comunicación tienen gran responsabilidad ante esto. Hay que volver al humanismo y al hombre cultivando también la solidaridad y transmitiendo nuestra experiencia. Cultivar el futuro del hombre que no tiene que ver con el discurso hipócrita que muchas veces se les ofrece a los jóvenes desde el poder común y que es escandaloso.

CRUZ, ARIAS, Entrevista a Emilio Lledó, 6/6/1.992

4.6.6. EL LATÍ I EL GREC

...el record del món clàssic es redueix per a molts estudiants de batxillerat a una insuportable assignatura que pretenia fer memoritzar, peti qui peti, tot allò del rosa rosae i no sé quina guerra de Cèsar, en el cas de llatí.

Potser la culpa d'aquest mal regust, d'aquesta reminiscència tan platònica, cal també imputar-la a alguns dels antics professors de tan pallisses llengües que, recolzats per una mena de favoritisme a ultrança per part del govern —tot allò de la missa en llatí i per la gràcia de Dios també hi ajudava— podien impartir aquelles com assignatures troncal, amb importància paral·lela a les temudes matemàtiques.

...hem passat d'un extrem a l'altre: el grec del batxillerat està ferit de mort si l'alumne, prou obsessionat per la psicosi feina-diners-posició-èxit-jubilació, ha de triar entre les matemàtiques —assignatura obligada en molts estudis universitaris— i el grec, tan llunyà com el xinès i tan poc útil com aquella jubilació sense un bon compte corrent; per la seva banda, comptats també té els dies el llatí mercès a l'aparició de la nova vedette del ministeri de Cultura, la reforma de l'ensenyament educatiu, que preveu continuar agullonant la ja poca consistència de la lingua mater per també, finalment, eliminar-la del mapa escolar.

Sense aquest coneixement fonamental i fonamentador del món clàssic, la nostra «cultureta», com deia Segarra, es convertirà en una perícia inqüestionable a prémer botons de tot tipus (des de les màquines escurabutxaques fins al més sofisticat ordinador) i en una vergonyosa coixesa d'allò que, des dels fenicis, ha estat pilar de civilització i convivència: la llengua escrita.

MARSAL, A. M., La casa per la teulada, 5/7/1.990

Ara em referiré a problemes però no pas a fi de desanimar i trencar les ales dels ciutadans, sinó ben bé al contrari. Si el grec encara s'estudiés, no caldria que jo fes per començar l'elogi del concepte de problema, però donat que a aquells que manen els produeix basca i rodament de cap la llengua dels que bastiren el Partenó i varen escriure Edip rei, eliminant-la a pesar que no poques paraules catalanes, castelles i gallegues provenen del grec, no em toca altre remei que començar fent la lloança del problema, entès com a estructura antropològica.

FULLAT, O., Problemes d'ensenyament, 18/7/1.990

Dona'm de parer que amb sistemes de base fonètica no s'ensenyava bé a llegir, els llibres no ensenyen a pensar car les matèries es concentren en llibres que no són altra cosa que contenidors de fitxes, no es fomenta l'oratorïa, i per a total desgràcia cada dia guanya més terreny l'examen test (la irracionalitat del qual queda perfectament demostrada si dic que em va permetre aprovar les milícies universitàries, cosa que altrament ha estat més aviat miraculosa). I per acabar-ho d'adobar el grec i el llatí tenen als instituts les hores comptades.

Si el panorama és aquest és perquè els qui manen volen que així sigui, i no ensopeguen amb cap pressió social en contra. Els estudiants no sortiran al carrer reclamant més hores de llatí, ni el *Cojo Manteca* llançarà el *vox* a la testa del ministre. Però acceptar això en les seves conseqüències més extremes vol dir que estem fent una societat on és necessària la ruqueria. I això fa sospitar perverses opressions.

ESPADALER, A. M., Redacció, 9/12/1.990

L'alemany Schliemann volia descobrir les runes de la Troia homèrica perquè estava enamorat de la llengua grega.

Una vegada un mariner borratxo va entrar a la botiga on treballava Schliemann i va recitar uns versos d'Homer. No oblidaria mai aquella cadència, una música que entenia, encara que els mots fossin incomprendibles.

Potser avui, els estudiants no tots comencen a creure que el llatí no serveix per a res. Que no és sinó un ensopidíssim regitzell de lletànies declinatòires. Com fer-los creure que el llatí va descobrir l'expressió de tota bellesa del món? Com fer-los creure que, en escoltar la cadència d'Ovidi, podem deixar-nos anar dins la nostra pròpia cadència?

ROIG, M., El professor enamorat que hi ha al darrere, 12/7/1.991

El programa de ràdio més escoltat de Finlàndia és un programa en llatí. Un noticiari. Fa dos anys, a dos llatinistes finesos, Tuomo Pekkanen i Reijo Pitkaranta, se'ls va acudir fer, per al servei exterior de notícies de la ràdio nacional, un noticiari en llatí. Són quatre nuntii latini, de cinc minuts cadascun, que emeten els dissabtes i els diumenges.

La iniciativa finaesa és una altra de tantes iniciatives per tornar el llatí al lloc que li correspon. A Catalunya —sense anar més lluny— n'hi va haver dos que, com que s'avorrien a les classes de llatí de tercer de BUP, al Costa Llobera, es van dedicar a traduir al llatí *Dónde estará mi carro, de Manolo Escobar*. Era el curs 1978-1979, i els llatinistes eren Jordi Cornudella i Joan Maluquer. La traducció començava així:

«Mihi currus direptus est sub nocte, cum dormiebam. Mihi currus direptus est sub nocte, me in romeria. Ubi erit meus currus? Ubi erit meus currus? Nam ubicumque sit, mihi est meus currus...»

La continuació, al pròxim disc de Los Manolos.

MONZO, Q., «Ubi erit meus currus?», 26/7/1.991

En el franquisme no n'hi havia gaire de sentit comú i només cal recordar, per exemple, el ministre d'Educació que volia començar el curs al mes de gener o el que preconitzava -ja l'he citat altres vegades, però és que la frase resulta emblemàtica- "menos latín y más deporte" amb un sentit literalment premonitori que ell mateix estava lluny de sospitar.

PONS, A., Cabanillas, Pfo, 12/10/1.991

He sostingut públicament moltes vegades que ja va ser un error bandejar l'ensenyament de les llengües clàssiques. El grec pot

ser més discutible, però el llatí és insubstituïble. L'ensenyament de la història de la literatura s'hauria de començar per la literatura contemporània i anar enrera.

Seria més fàcil fins i tot que els ensenyessin les literatures clàssiques grega i llatina, perquè les tragèdies i les epopeies tenen uns factors molt més interessants per ser apreciats per la joventut.

P.G., J. C., Entrevista a Pere Gimferrer, 12/4/1.992

M'expliquen que a França es fan cursos per a adults de comprensió lectora sobre textos en francès, italià, espanyol i portuguès. ¿Qui són els més àgils i més ràpids a copsar-ne el contingut? Són, ai las, aquells que tenen més domini del llatí. Donem voltes a la mateixa sènia.

SOLSONA, R., Francès, 11/3/1.993

A la torre del carrer Muntaner que servia de seu provisional de l'Institut Ausiàs Marc, el senyor Alsina donava les primeres nocions de grec als pocs alumnes que havíem triat lletres: deu o dotze nois —no en recordo més— en una petita classe de la qual només omplíem les dues primeres files. Les classes eren a primera hora de la tarda i el senyor Alsina les començava puntualment. Entrava a l'aula amb La Vanguardia sota el braç i, invariablement, fumant amb pipa i tot ell tenia un cert aire de gentleman despistat. Feia de mal estar, aquella aula al costat del jardí, una mica apartada de la resta de l'escola i, en realitat, nosaltres no sabíem res del món grec, ni tampoc no ens interessava gaire. Parlo amb plural perquè no recordo de cap dels meus companys una passió excessiva per la matèria ni tan sols per part dels dos *empollons* de la classe, que, per un estrany privilegi que els atorgava el senyor Alsina, a l'hora dels exàmens eren autoritzats a obrir el diccionari. El senyor Alsina era tan bona persona que no s'adonava que els seus deixebles predilectes abusaven de la seva confiança.

PONS, A., Alsina Clota, Josep, 8/6/1.993

Carme Serrallonga parla una mica de tot. Però ho fa sense cap mena de rastre d'aquella mena de cantarella beneitona que de vegades posen els educadors quan parlen del seu ofici, sinó descabdellant un discurs basat en l'experiència i el coneixement. Per exemple: «Estem en plena era de la mecànica, amb un menyspreu absolut per les coses que abans es deien humanitats (...) Einstein sabia grec i llatí i, a més, tocava el violí».

PONS, A., Serrallonga, Carme, 11/9/1.993

Si l'ensenyament del llatí va ser un desastre és perquè els mestres només comunicaven la gramàtica. I el català? Espavilem-nos!

TEIXIDOR, E., Metafísica lingüística, 11/10/1.993

Estava escandalitzat perquè fa uns dies, arran de la notícia de les exèquies del Fellini, havia sentit a la ràdio algun locutor que es

referia a la capella romana Regina Coeli i pronunciava aquestes paraules tal com sonen i no amb la fonètica convencional del llatí. Jo, particularment (quatre anys de llatí, col·legi de jesuïtes), també prefereixo aquella fonètica convencional. Però sempre m'havien explicat que en realitat no es podia saber realment com parlaven els usuaris del llatí perquè, casualment, els discursos de Ciceró —posem per cas— no havien estat conservats en cinta magnetofònia. I, encara més, em consta que a moltes escoles ara s'ha anat imposant la tendència d'admetre la fonètica de «tal com sona».

ALSIUS, S., Saber llatí, 15/11/1.993

— ¿Qué la agobia más, una sesión fotográfica o un examen de latín?

— Un examen de latín agobia bastante, hay que ser sinceros (risas), porque el latín es bastante complicado. En un desfile conoces más a la gente y sus humores y el profesor de latín es impredecible.

RODRIGUEZ, J., La más guapa de la clase, Entrevista a Inés Sastre. 25/11/1.990

Profesores de cabello blanco: las únicas personas a las que importa el idioma están más allá de la edad de dirigir y gobernar, que se ha hecho alarmantemente temprana. Alguien contó la historia de uno que sufrió un accidente que le afectó al cerebro, perdió su idioma materno y quedó hablando sólo latín.

HARO TECLEN, E., Hablar como se pueda, 7/4/1.991

Pedro Sánchez Sanz, presidente del Colegio Nacional de Arbitros de Fútbol, ha dicho una frase sin precedentes en el gremio. Ha dicho: «Quosque tandem abutere patientia nostra?»...

El reciente apaleamiento de un árbitro de Lepe habría provocado que Sánchez Sanz utilizara los más duros vocablos de la lengua aramea. Sin embargo, como es una bellísima persona, educada en el colegio Calasancio, donde asimiló las enseñanzas del padre Luis, el padre Inocencio y El Raspa (que también era padre, pero delgadito), pudo manifestar su desesperación en latín.

El árbitro-presidente ha demostrado con su oportuna cita la riqueza conceptual del latín y, de paso, ha dado ejemplo a determinados ministros y diputados, quienes para sus debates en el Congreso utilizan una jerga de baja estofa,...

Si emplearan el latín, a los diputados de la oposición les habría bastado con insinuarle al diputado Roda: «Do ut des, ¿eh, señoría?»...

VIDAL J., En latín, 19/11/1.991

No se enseña el español en las escuelas; se quitan las clases de literatura, su reduce la gramática, se simultanea con el inglés (ya uno de entre ellos, Solís, dijo que mejor enseñar deporte que latín).

HARO TECLEN, E., Robos, 18/4/1.993

En el futuro, si un profesor quiere dedicarse a la crítica textual de los trágicos griegos lo tendrá que hacer un poco por su

cuenta, y a la manera medieval, reuniendo en su casa a sus fieles.

Quien sienta deseos de aprender latín que lo estudie, y que disfrute con la lectura de Virgilio. Pero debe saber que convertir ese deseo en una profesión es ingresar en la esfera económica.

PEREZ DE PABLOS, S., Entrevista a Rafael Castillo, 24/7/1.993

Por cierto, que creo que uno de los errores del actual sistema educativo es haber abandonado el latín y el griego, base esencial para escribir, por ejemplo, ¿cómo se notaban en su escritura los siete años de seminario de mi abuelo!

GARCIA CAMPOY, C., Entrevista a J. M^a Aznar, 31/7/1.993

Sé que primero se os arrebató el latín y el griego, porque eran lenguas muertas, y que ahora se os está arrebatando nuestro propio idioma, desde su gramática hasta las obras que produjo y produce. Sé que hay quienes afirman que, aunque pudieseis comprar un libro, no sabrías usarlo, porque no es sólo que hayáis perdido la costumbre, sino que nunca la tuvisteis.

GALA, A., Un libro en las manos, 29/8/1.993

Terminé el BUP y tenía como meta ir al seminario. Era una vocación espontánea, no forzada, aunque tengo una tía que es monja. Pero el latín me frenó y también el que me quedaban muchos años de estudios y de esta manera no podría comprarme una moto porque no dispondría del dinero suficiente.

GARCIA, D., Arcarons, el piloto que quiso ser sacerdote, 12/11/1.990

El profesor, de pie sobre la tarima como empolvada, iba trazando, tiza en mano, unas palabras en latín sobre la pizarra, «De bello Gallico», a la par que intentaba explicar a los bostezantes alumnos de bachillerato las gestas de Cayo Julio César, el emperador romano que no sólo ha pasado a la historia por sus eximias conquistas militares, sino también por sus comentarios históricos sobre ellas, el título de uno de los cuales blanqueaba sobre el verde de la pizarra.

Por no hablar in extenso de algunas respuestas en los exámenes de griego donde algún alumno de ideales nada livianos afirmaba, al ser preguntado por el filósofo Sócrates, que «en Grecia todos los hombres eran afeminados, incluso el propio Platón».

En el caso del latín y griego la evolución ha ido de mal en peor, o sea, hemos sufrido un verdadero regreso.

Cierto, de la mano de la nueva reforma de la enseñanza (la LOGSE), el Ministerio está empeinado en arremeter, a capa y espada, contra toda asignatura que no contemple en su programa la venerable existencia de los números exactos o la ayuda del ordenador, auspiciado todo, claro está, por esa psicosis tan extendida de crear productos «semi», «sin...» como este «bachillerato light». El latín y el griego son los primeros en caer en este desigual campo de batalla.

Catástrofe, señores, es poco. La más degradante incapacidad de

enfrentarnos con nuestra propia cultura, por un lado, y la temeraria política de un gobierno que juega con el destino espiritual de sus contribuyentes, por otro: estas son las metas de nuestro presente.

El latín y el griego, fuente perenne y cuna de nuestra cultura, van camino de convertirse también en mera historia, en simple recuerdo.

Su firme resolución es la de ir apagando, día a día, la ya poca lumbre de las culturas madres, sin saber que lo que está destruyendo es precisamente esa sustancia inmanente que se encuentra en el seno de toda la realidad, esa savia mágica que nos hace sentir civilizados y herederos afortunados de la cultura más determinante en la historia de los tiempos. Parricidio lento, pero efectivo, el de hoy.

MARSAL, A. M^a, Latín, griego y otras «sandeces», 25/12/1.990

En Italia ha estado abolida durante muchos años la enseñanza del latín en los estudios medios. Y ahora se ha presentado una propuesta parlamentaria, firmada por todos los partidos, para introducir el latín en la enseñanza elemental. Eso es exagerado, pero es indicativo de un cierto replanteamiento del tema.

PIÑOL, R. M^a., "No es cierto..."9/2/91

Stendhal va posar un immillorable exemple d'aquest paral·lelisme sense possible convergència quan va afirmar, en el «De l'amour», que l'ensenyament del llatí era bo perquè ensenyava a avorrir-se. Aprendre a avorrir-se és, sens dubte, una de les assignatures més importants de la vida. Però el cas és que els plans d'estudis no inclouen la docència de l'avorriment en els programes de les llengües clàssiques. L'ensenyament és una realitat potencial que mai no s'actualitza. L'aprenentatge és sempre autodidacte. Tant si s'aprèn a avorrir-se com si s'aprèn llatí. En aquest procés, l'ensenyament és, en el millor dels casos, una causa ocasional. Però mai una raó eficient.

RUIZ SIMON, J. M^a., Ensenyar, aprendre

—Se habla de excluir el griego y el latín de los planes de estudios.
—Sí, y peligran la filosofía, y la historia, que es la memoria de los pueblos. Los que tienen poder de decisión son los políticos. La verdad es que cada vez se pide un nivel más bajo a los estudiantes de bachillerato. En mi opinión, el que se estudie o no el latín no es determinante, pero la educación debe orientarse hacia un sentido humanístico: hay que formar hombres, no máquinas.

PIÑOL, R M^a., Entrevista a J. Alsina,15/9/1.991

A principios de los 70, los estudiantes pensaron que la supresión del latín de los cursos comunes era una victoria. Y eso lo estamos pagando en Cataluña, donde por proximidad idiomática es muy necesario el conocimiento del latín, que ahora nos falta, por ser una coraza contra anglicismos, galicismos y pasotismos lingüísticos.

PIÑOL, R. M^a., Entrevista a Emili Giralt, 5/10/92

Aunque hay países mejores que el nuestro. Francia, por ejemplo, donde han crecido las ediciones de clásicos griegos y latinos paradójicamente al compás del destierro que en la enseñanza van sufriendo las lenguas clásicas. Aquí, el fenómeno todavía nos alegra. Menos murga, ¿no?
PORCEL, B., Triunfo audiovisual, 16/10/1.992

No ve futuro para el latín: «La gente sólo sabe inglés o, a lo sumo, francés; italiano casi nada y un poco más el alemán porque ha subido su economía, incluso tengo una sobrina de 14 años que estudia japonés», pero el latín —insiste— «va a desaparecer de los institutos si Dios no lo remedia, y digo Dios porque es el único que lo puede salvar: ya se sabe que los políticos no ven nunca estas cosas».
MASSOT, J., Entrevista a José Manuel Blecua, 12/6/93

Lograba transmitirnos la sensación de que el mundo clásico estaba vivo y que era la savia de la cultura de nuestro tiempo. Era la mejor forma de enseñar griego a unos estudiantes de bachillerato que aspirábamos a ser abogados o periodistas. El profesor de instituto que convertía cada lección de griego en una excursión fantástica por la cuna de la cultura europea dejó también su huella en profesionales del periodismo y del derecho. Con él aprendimos que la cultura es una e indivisible.
CASASUS, J. M^a., Una impronta, 14/6/1.993

—G: Seguramente a ti te parecerá una barbaridad, pero creo que la educación ha empezado a ir de baja desde que eliminaron el latín del bachillerato.

—M: Escucha: ¡totalmente de acuerdo! Yo maldecía el latín, pero lo iba aprobando. Te enseña a redactar. Ahora, en cambio, lo que se premia es la plastilina. (...)

—G: Claro, y todo eso con el latín sí se aprendía.

—M: Sí, porque tenías que ir paso a paso. Mucho.
AMELA, AMIGUET, Dos sujetos con verbo, 1/8/1.993

—Soy partidario del latín. Da capacidad de construcción de la frase y de traspasar una idea, y eso no lo da ninguna otra materia. A través del latín pude ponerme en contacto con los mitos griegos y romanos y su valor va más allá de cualquier otra materia. El latín y las matemáticas son decisivos para estructurar la cabeza, otra cosa es que una mente estructurada sirva para algo en este país.
PLAYA, ROGLAN, Entrevista A Josep Maria Bricall, 5/8/1.993

¿De qué sirvieron los dos cursos de latín de mi bachillerato? Nos atiborraron de gramática latina y el idioma quedaba muy al margen.
SENTIS, C., Latín en China, 11/9/1.993

En el londinense «The Independent», un artículo de la catedrática de inglés Susan Elkin ha provocado una campaña a favor de la reintroducción de la enseñanza del latín en los programas escolares, como el mejor antídoto contra el bajo nivel del inglés usado por la juventud. Un discreto conocimiento del latín —argumenta— sería altamente beneficioso para el deletreo, la ortografía y la construcción de frases inglesas por parte de esos jóvenes, habida cuenta no sólo de la profusión de términos latinos empleados en el lenguaje médico, jurídico y en buena parte del técnico sino, y principalmente, de que no menos de la cuarta parte del vocabulario inglés deriva del latín (aunque para muchos hablantes suene a novedad). En resumen, cierta familiaridad con la lengua de los clásicos ayudará a los estudiantes a entender y escribir correctamente su propia lengua.

MASOLIVER, J. R., El latín, otra vez, 8/10/1.993

Y aunque en variadas ocasiones, me pregunté para qué servía estudiar la lengua de Homero, si no para traducir con simpleza la «Ilíada», a la larga aquel conocimiento siempre ha estado presente en mi quehacer y me ha resultado harto útil. Más, incluso, de lo que yo mismo acierto ahora a explicar. Recuerdo con pasión —y nostalgia— las largas tardes de preuniversitario luchando con aquel «podas okys Achilleus», es decir, Aquiles, el de los pies ligeros, o con el emocionado llanto de Agamenón por la muerte de Héctor. Tardes que servían para que mi ruda inconsciencia de muchacho se fuera empapando de la sutil sensibilidad con que Homero trató a sus héroes.

Sería por este barniz griego, pero siempre me violentó el calificativo de catártica la campaña con la que fue derribado Papandreu del gobierno de Grecia en 1989

Será que estos políticos y periodistas no saben griego o será que el día que tocaba la catarsis faltaron a clase por gripe. Vayan ustedes a saber.

SORIA, J. M^a., Catarsis, 15/10/1.99

4.6.7. LA HISTORIA I LA GEOGRAFIA.

La notícia d'un informe sobre errors a llibres d'història que es fan servir a les escoles, atenent la seva gravetat objectiva, hauria d'haver eclipsat els casos Naseiro i Guerra tots junts. Al capdavant, aquests errors han afectat i afectaran durant molt més temps moltes més persones, i no són imputables ni a la dolenteria intrínseca de la humanitat ni a problemes estructurals de la democràcia, com el del finançament dels partits.

El cas de la història seria generalitzable a altres terrenys. Els errors detectats, doncs, són només la punta d'un iceberg més gran i submergit.

Ara que les altes esferes estan tan preocupades per la moralització del país, ¿han pensat si la qualitat de l'ensenyament, en particular de la llengua —que afecta la qualitat del que es diu i pensa— i la de la història —que afecta la memòria i la consciència col·lectiva— hi pot tenir alguna cosa a veure? Si la resposta és sí, ¿s'hi pot fer res?
CARDUS, S., Històries, 21/5/1.990

No crec —i m'avanço a la caricatura— que en l'examen final de graduació s'hagi de fer cantar Els Segadors a l'alumne i si no se la sap, negar-li l'aprobat. No crec tampoc que s'hagi de formar cada matí els alumnes al pati de l'escola i cantar, tots alineats Els Segadors, com en altres temps feien cantar altres himnes. Simplement, crec que al llarg del procés d'ensenyament, l'alumne ha de rebre unes informacions bàsiques sobre la història, la identitat i la llengua del país on viu, al costat de moltes altres formacions i informacions. I que una d'aquestes dades que ha de conèixer és precisament l'himne nacional d'aquest país. Ni més ni menys.

Estic convençut, a més, que conèixer Els segadors a l'escola no és una sacralització integrista dels símbols, una imposició fanàtica, un tràgala excèntric.

A mi, Els segadors me la va ensenyar el meu avi, a casa, gairebé com un jurament secret, a mig camí entre la curiositat arqueològica i la consigna d'una germandat secreta i clandestina. Que els meus fills es trobin aquella cançó clandestina i esotèrica en els seus programes escolars, posada d'una manera prou natural i contextualitzada, em semblaria un signe de normalitat i de desdramatització.
VILLATORO, V., Més segadors, 8/8/1.990

Per sort, a la gran majoria d'alumnes d'ensenyament primari d'avui en dia, en Franco els sona a personatge folklòric de les monedes antigues ficat d'estranguis al llibre d'història i que, per tant, cal estudiar amb la mateixa indiferència objectiva amb què s'aprenen el tema de les Guerres Púniques.
VALLBONA, R., Tornar a començar, 17/9/1.990

De fet, ningú no li havia ensenyat gran cosa sobre el món. Per la tele passaven imatges i més imatges sobre guerres i fam i polítics que parlaven i a l'Insti cada professor era tan inapel·lable com una màquina d'expandre tabac. Però, globalment, ¿què sabia del que passava al món? ¿Hi havia una raó absoluta o un conjunt de desraons que desembocaven en la guerra? ¿Li havia servit d'alguna cosa estudiar-se totes les capitals del món (i, per cert, suspendre-les)?

PONS, A., La Meritxell, 17/1/1.991

Immersos en la crisi general del sistema escolar, accentuada en el nostre cas per la deriva a què van els objectius de l'ensenyament de la geografia i la història; rebent pressions socials contradictòries —fa poc hi hagué una polèmica sobre si calia educar per a la pau o per a la guerra—; pensant-nos, de vegades, que podem suvertir els valors dominants, ni tan sols ens aclarim quins són els valors a preservar o subvertir entre els nostres alumnes.

D'una banda, ben instal·lats als instituts de ciències de l'educació i en alguna de les escoles de magisteri, proliferen difusors de la funció universalista de les ciències socials.

Es pretenen oposats a un suposat perill d'història barretinaire, i fan escarafalls del treball sobre els mites propis: festa nacional, himne, personatges històrics, adduint que això és reproduir els errors de l'espanyolisme.

Aquesta tendència va, normalment, ben proveïda d'aparell metodològic, amb concepcions innovadores i crítiques, però que només aplica unidireccionalment.

D'una altra banda, en aquests debats tan repetits apareix un sector, val a dir que petit, que defensa la implantació de l'ensenyament de la història i la geografia de Catalunya tout court. Sense plantejaments innovadors, sense connexió de les problemàtiques de l'home a escala planetària amb el coneixement de Catalunya.

I ja tenim la polèmica servida.

La realitat és que una immensa majoria dels professionals de l'ensenyament mitjà segueixen llibres de text amb les programacions oficials, que fins fa dos anys no contenien res de la realitat catalana.

Mentre Catalunya no sigui un país normalitzat, les institucions i els professionals tenen el deure de practicar la discriminació positiva amb els continguts de les ciències socials, a favor del coneixement del propi país.

Localisme, xovinisme, cridaran alguns. Però aquells que es mostren tan preocupats per les grans problemàtiques de la humanitat seran incapaços de treballar a classe el fenomen més universal i continuat en la història, juntament amb la divisió de sexes: la divisió ètnica i els conflictes que genera. Ara mateix haurem vist ensenyants innovadors i preocupats per introduir el present a l'aula, fer treballs, murals i dossiers sobre la guerra del Golf.

Però aquests professionals hauran tancat el dossier el dia de l'acabament oficial de la guerra. Ara, quan dos milions de kurds són expulsats del seu territori i centenars de milers són víctimes de genocidi, l'escola no analitzarà el tema. Els kurds no entraran a l'escola.

...l'anàlisi de la qüestió catalana és història universal i universalitzable, al costat dels conflictes escocès, cors, bàltic, balcànic, sahrauí o kurd.

La realitat educativa, però, és molt crua. Després d'aquest clàssic debat del Segon Simpòsium d'Ensenyament de les Ciències Socials, ens assabentem que el ministeri d'Educació té a punt un projecte de continguts mínims que obliga tothom a impartir història d'Espanya, com sempre. Veurem què hi dirà la progressia del ram. Veurem què rebaixarà la Generalitat entre l'espasa d'aquesta progressia i la paret del ministeri.

HUGUET, J., Els kurds no van a l'escola, 11/4/1.991

Un lector m'envia el temari de les oposicions de l'anomenada "formació humanística", de l'ensenyament professional, publicat aquest any al BOE. El lector m'avisava que hi ha un salt entre el tema 39 i el 42. El tema 39 tracta de la Segona República i la Guerra Civil Espanyola. Entremig, uns quants temes de política internacional. I el número 42 parla de l'anomenada transició democràtica espanyola. És a dir, que des de l'any 1939 fins al 1975, aquest país no va viure cap fet de caràcter públic i privat que mereixi l'atenció d'estudiants i professors. Un enigma detectivesc, un joc que podria ser molt divertit i fins i tot el podrien vendre a bon preu. Què va passar durant aquests anys, estimats cadells? S'han fos com la ganyota del gat d'Àlicia? Tot de personatges, situacions i fets han estat esborrats amb la goma de l'oblit històric, perquè, ben segur, devien ser intrascendents, irrellevants. Espanya, un oasi.

ROIG, M., L'orgia de l'oblit, 28/7/1.991

Suposo que a les escoles continua ensenyant-se història universal i que la immensa majoria de les lliçons fan referència, naturalment, al passat, a un passat considerablement remot per a la sensibilitat actual. El present no és història, el present només són fets.

Hi ha llibres que expliquen la història de la humanitat fil per randa, amb un ordre i una precisió que són tan didàctiques (per aprendre-ho) com dubtoses (per creure-s'ho).

La història, per als estudiants, és matèria de confusió i crea una sensació de boira densa per la qual és difícil orientar-se. Encara que sigui una història relativament recent, l'estudi del passat justifica aquella expressió que ho engloba tot en la foscor: *la nit dels temps*.

ESPINAS, J. M^a., La boirosa història, 20/10/1.991

Había que leer entero, para enterarse de algo, el libro de la historia, con aquel inefable capítulo que empezaba diciendo: «Oscuro y problemático se presenta el reinado de Witiza...», lapidaria frase anunciadora del ladrillo que venía después. El de ciencias, profuso en disquisiciones sobre los animalitos de Dios,

y era necesario imaginárselos, pues no traía estampas de ningún tipo.

VIDAL, J., Libros, 15/9/1.992

Gérard diu que li agraden les pel·lícules històriques perquè hi aprèn el que no va aprendre a l'escola. Això és veritat. Realment jo només sabia de Colom el que vai aprendre a l'escola, on realment no se l'estudia gaire. El meu professor el definia com algú que va obrir el món. Això és una gran veritat, ell va obrir el món, encara que se'l sol associar amb el descobriment d'Amèrica, però és evident que ell no la va descobrir.

SALVA, B., Entrevista a R. Scott, 5/7/1.992

Un centenar d'estudiants universitaris a punt de passar l'equador de la carrera, no entenen la frase del professor, " el 3 d'octubre de 1990 acaba la postguerra europea que havia començat amb la derrota i ocupació d'Alemanya el 1945". (...) Un dels estudiants va voler-se justificar amb l'exclamació: " passen tantes coses!", esdevinguda tòpica darrerament.

Si ells no eren conscients de l'escissió en tots els ordres que havia viscut Europa els 45 anys darrers, quins joves en serien conscients? (...) Quines conseqüències tindrà que les noves generacions vagin per la vida sense sentit de la història, amb la identitat mutilada?

En el fons, la transmissió del patrimoni cultural, incloent-hi la memòria històrica, d'una generació, d'una generació a la següent haurà funcionat fins a la generació dels que s'acosten a la cinquantena o l'han començada fa poc. Aquests en canvi, han tingut dificultats per, al seu torn, transferir als successors el que havien rebut, ampliat amb les seves experiències, i no pas perquè a ells els faltés la voluntat de transmetre-ho, sinó perquè no han trobat ningú interessat a rebre-ho. Què ha passat per què s'hagi interromput una cadena secular, i a les moltes peculiaritats de les joves generacions calgui afegir la de la indiferència per la història?

D'entrada, sorpen el contrast entre aquesta actitud i les condicions existents pel que fa a l'accés al coneixement. Mai no s'havia disposat de tantes facilitats materials. Els textos per a l'estudi de la història són bons, la informació és abundant, el món s'ha empetitit i homogeneïzat i, per tant, s'ha fet més intel·ligible.

És versemblant que un dels factors que distorsionen la percepció sigui el caràcter efímer amb què el sistema vigent impregna tot el que produeix i toca. (...) Si aquesta és la llei (...) ni val la pena de ser recordat. Aleshores els fets s'esdevenen i passen sense deixar empremta i l'individu perd el sentit de la història i la noció de si mateix, ço és, la identitat. L'era de l'efímer no necessita ni història ni identitats.

GARCIA-PETIT, J., La pèrdua del sentit de la història, 7/7/1.992

Mestres d'un institut de formació professional en un barri d'elements heterogenis em van parlar de l'allunyament dels seus

alumnes de tot el que el passat dels seus pares pogués significar.
CANDEL, F., El pròxim passat dels nostres pares, 4/3/1.991

D'un temps ençà en aquesta ciutat que fou olímpica, es fa gairebé impossibles d'anar a un espectacle teatral, als museus o a singulars mostres d'interès sense tenir la sensació d'haver assistit a un acte dadaïsta, en una incomoditat, un xivarri i un desori monumentals. Ja comprenc que els escolars no poden passar-se el dia asseguts en un pupitre: es tornarien intel·lectuals i això és una llauna. D'altra banda, la cultura d'un poble no cap a les aules. Cal, doncs, anar a cercar-la allà on és o s'exposa. Ara, només en dies assenyalats. Els que calgui. I com més millor. I que quedi un dia, o mig, o només unes hores, per a espectadors sense qualificar i públic en general, en què sigui possible de veure les coses amb repòs i silenci.
ESPADALER, A. M^a., Roma i la plebs, 22/11/1.992

Poder marcar un número i sentir la veu de Franco és una porta oberta a imprevisibles possibilitats
D'altra banda, l'audició dels seus discursos és tan pedagògica que caldria que les escoles connectessin alguna vegada amb aquesta línia i un amplificador fes arribar a tots els alumnes la veu de Franco. Ja és sabut que els petits i joves escolars tenen una tendència a vegades cruel a fer burla de certs tics dels companys i dels professors, i la veu de Franco els permetria riure sense ferir cap dels presents. Potser no es creurien, d'entrada, que amb aquell espinguet es pogués manar un exèrcit i dominar tot un país, i aquesta incredulitat hauria de servir als mestres per començar a instruir els tendres caparrons en les paradoxes de la història, en general, i en els fenòmens espanyols en particular.

Quant als continguts dels discursos de Franco, serien molt útils per estudiar el valor dels tòpics, la capacitat de transformació del que s'havia dit abans en la nova cosa que cal dir en unes altres circumstàncies, com el sentit del propi ridícul desapareix quan no és possible la crítica. (...)
ESPINAS, J. M^a., Pedagogia telefònica, 26/11/1.992

Ser professor és una feina compromesa. Al meu amic Jaume li n'ha passat una de bona en l'exercici d'aquesta feina. L'altre dia va parlar a classe de les revolucions burgeses. I es va estendre davant d'un apreciable avorriment dels seus alumnes de tercer de BUP, en algunes explicacions sobre la resistència de les classes aristocràtiques a cedir les seves prebendes. (...) I, casualitats de la vida, el mateix vespre a la televisió alguns dels nois van poder veure una informació segons la qual la reina d'Anglaterra -sisena fortuna del món- s'avindria a pagar alguns impostos. I, com que sap fer de mestre, ho va aprofitar per conduir una conversa amb tots els seus alumnes que li va semblar prou profitosa. Però la satisfacció se li va convertir en suor freda quan un noi, de cop, va preguntar. "I els reis d'aquí, que en paguen d'impostos?" En Jaume no ho sabia, i no hi ha res pitjor

per a un professor que haver de confessar ignorància.
ALSIUS, Revolucions burgeses, 30/11/1.992

Veniem d'un batxillerat que no ens havia aclarit res sobre el que havia passat i on amb prou feines ens arribaven notícies fragmentades del present real
PONS, A., Balcells, Albert, 5/2/1.993

La mort del comte de Barcelona ens ha servit per refrescar-nos la memòria d'allò estudiat al batxillerat, i, sobretot, d'allò no estudiat, no per mandra o desídia personals, sinó per la censura imposada als programes escolars durant anys. Resulta tragicòmic veure com amb dos mesos de malaltia de Joan de Borbó, una bona part de ciutadans d'aquest país hem rebut més classes de la història contemporània d'Espanya que mai.

Penso que hi ha dues maneres de conèixer la història. Una primera, de tipus acadèmic, que es troba als llibres de text i publicacions en general. Són el conjunt d'escrits fruit dels treballs d'investigació i reflexió fets pels estudiosos sobre èpoques concretes. Hi ha una segona manera de coneixement de la història, més primària, que es basa en les vivències trameses verbalment pels individus. Aquestes —és clar— fan referència a l'època contemporània, i són una part importantíssima del material necessari per analitzar la història recent dels pobles. Tanmateix, sense la primera la història es queda coixa.

El company Agustí Pons em va fer recordar divendres, una vegada més, que la nostra història dels últims 50 anys l'hem hagut d'aprendre, en primera instància, més pels testimonis verbals que no pas pel fruit del treball dels historiadors.

La seva mort ha de servir per escriure i tornar a aprendre la nostra història més contemporània. La llista dels reis *godos* ja la vam estudiar al seu moment.

BARBE, X., Tornar a aprendre, 5/4/1.993

Quan jo era petit ens ensenyaven que la prehistòria era la història que no estava escrita a cap llibre, perquè en aquell temps no hi havia llibres. Això ens agradava molt a nosaltres, perquè així no hauríem d'estudiar la prehistòria als llibres, puix que no n'hi havia. Després vam sebre més coses.

I tot això, després, ho posaven als llibres els estudiosos i científics, els arqueòlegs. De manera que tampoc no ens estalviaríem l'estudi, si ens interessàvem per la prehistòria. Era, però, un estudi més divertit. Ho vam sebre ben aviat, quan els nostres mestres ens portaven a *paseo* —perquè llavors tot es feia en castellà— i ens ensenyaven qualche taula i qualche aveta d'entre les moltes ruïnes talaiòtiques que hi ha a Menorca.

FANER, P., Abans de la història, 4/10/1.993

Els francesos són admirables en l'administració que fan del seu patrimoni cultural.

Qui es recorda avui de Joaquim Folguera? Va néixer fa cent anys,

el 1893, a Santa Coloma de Cervelló. A punt d'acabar l'any del centenari, segueix tan mal conegut com abans. Heu preguntat als nostres estudiants de BUP si coneixen Ventura Gassol? Un altre centenari, una altra ocasió... perduda?, guanyada?

El 1995 serà el centenari de la mort de Frederic Soler / Serafi Pitarra. Seria bo aprofitar l'ocasió per recuperar, ni que sigui una mica, un dels homes clau de la Renaixença. He sentit campanes que ja hi ha bons noms que hi treballen. Molt bé. Un professor amic m'expressa la seva indignació: «No hi ha dret —diu— que de la postguerra ençà hàgim deixat anar convertint en desconeguts tants personatges i coses.»

TEIXIDOR, E., Aniversaris, 15/11/1.993

En mi ya larga vida nunca me he aburrido, excepto en las conferencias, y de forma muy especial en las de la escuela. Particularmente, en las asignaturas de historia y geografía su efecto era casi mortal.

Quizá por eso sea disculpable que ciertos profesores de historia intenten sazonar sus clases con una pizca de cinismo, y es comprensible, aunque, con seguridad, no disculpable, que se les vaya la mano y conviertan la concepción cínica de la historia en gran moda.

POPPER, K., La libertad contra el cinismo, 3/7/1.99.

En mi caso fue temprano: las dos cosas que me interesaban de niño eran la literatura y la historia. Después abandoné bastante la historia por la filosofía, y finalmente retorné a ella. Quizá sea un interés por el pasado, por entender grandes hechos como los que coincidieron con mis años adolescentes.

¿Cómo se hacía la historia cuando usted aprendió a hacerla?

De una manera diferente a la actual, un poco restringida, limitada. Interesaban sobre todo hechos políticos o aquellos que influían en los asuntos políticos, lo que podríamos llamar historia narrativa, es decir, el estudio de un acontecimiento influido por el anterior. No se utilizaba la cuantificación, las cifras.

CRUZ, J., Entrevista a Edward Malefakis, 28/3/1.992

El sábado se publicaba en estas mismas páginas un análisis del decreto que regulará la enseñanza de los catalanes hasta los 16 años y se constataba, entre otras cosas, que la historia de España pasaba a ser tratada como un mero complemento de la de Cataluña. No hay lugar para la sorpresa. En una lectura benevolente del decreto se podría intuir que el legislador ha querido huir del tradicional hispanocentrismo que durante años ha campeado por los libros escolares. Cambiar la perspectiva de la historia no es bueno ni es malo: es, simplemente, novedoso. La sospecha surge cuando constatamos que la historia, puesta en manos de los pueblos soñadores, deja de ser ciencia para ser paisaje y la fe en los propios mitos pasa por delante de la razón y de la verdad. La historia no puede dejarse en manos de los

funcionarios del sueño, sino que ha de considerarse materia delicada que no admite manipulaciones ni siquiera por omisión. En este tipo de decretos relacionados con la enseñanza se esconde siempre una suerte de manual de instrucciones del hombre futuro: lo que ha de saber y lo que ha de creer, a quién ha de querer y a quién ha de temer. Son los cromosomas culturales que no nos llegan en la fecundación y que los pueblos inseguros conservan en sus bancos de sueños. Pero los sueños son legítimos cuando incitan a avanzar hacia ellos. No cuando se ponen al servicio de la invención de realidades pasadas.

BARRIL, J., Los fabricantes de sueños, 3/6/1.992

Un distinguido profesor de la Universidad de Heidelberg comentaba, en una ocasión, que la educación alemana se asentaba en tres pilares: las matemáticas, la música y el rechazo obsesivo del episodio fascista en la historia reciente de Alemania.

Que aborrecen, en términos generales, el fascismo, es algo igualmente comprobable: a veces, los escolares germanos acusan al sistema pedagógico de su país de machacar con demasiada insistencia el clavo, o la espina, de una de las grandes calamidades.

LLOVET, J., El pentagrama educativo, 3/2/1.991

Para la gente, la historia de Cataluña es contemporánea. Esta es la conclusión que se desprende de una encuesta sobre conocimientos históricos de los catalanes que la Fundació Acta ha encargado a la empresa Line Staff y que el diario «Avui» ha titulado diciendo que más de la mitad de los catalanes suspendería un examen sencillo de la historia de Cataluña.

No es raro que el catalán interrogado, que balbucea que sus principales fuentes de información son los libros de texto y los reportajes de televisión —muy citado el personaje de Dragui, en TV3—, opte por una estricta contemporaneidad de la historia de Cataluña, cuyos tres grandes temas son, por este orden, la guerra civil, la transición democrática y el franquismo.

¿Quién tiene la culpa de la insuficiencia de nuestros conocimientos históricos? Sólo un 25 por ciento echa la culpa a las escuelas, que siempre es un recurso cuando se trata de insuficiencia de conocimientos, y menos aún, un 11,9 por ciento, declara culpables a los medios de comunicación. La mayoría (57,7 por ciento) lo tiene claro. La culpa, dice, es de la Generalitat.

PENELOPE, Flojos en historia, 22/12/1.991

Pero en todo caso, y como resultado de estas influencias, los políticamente correctos observan con suma suspicacia la enseñanza tradicional de la cultura, cuyos textos consideran repletos de omisiones, malinterpretaciones e infamias contra las minorías. En una sociedad multiétnica como EE.UU., un cierto grado de multiculturalismo se impone por su propio peso. En términos de la enseñanza escolar y universitaria, tras las luchas por los derechos civiles de los años 60, era inevitable el replanteamiento de una historia que de alguna forma legitimaba

las matanzas de indios del siglo XIX y pasaba sobre ascuas sobre la segregación de la población negra.

En EE.UU. la introducción del multiculturalismo en los libros de texto escolares parece haber desempeñado un papel saludable respecto a la integración de esas minorías en la sociedad americana. En las escuelas públicas neoyorquinas, por ejemplo, cerca del 80 por ciento de los estudiantes pertenecen a grupos minoritarios (valga la paradoja), y numerosos investigadores sociales consideran que para estos grupos aprender una historia en la que se sientan representados aumenta su autoestima. Los textos que la Comisión de Educación del Estado de Nueva York ha aprobado recientemente, por ejemplo, se proponen deliberadamente «no dejar a nadie fuera de la Experiencia Americana», y «dar más realce a lo que las culturas no europeas han aportado a EE.UU.».

Pero esta apertura tiene su contrapartida. Según un estudio realizado en 1983 por Nathan Glazer y Reed Ueda sobre los principales libros de historia que se enseñaban en los colegios, los grupos inmigrantes europeos recibían una cuarta parte o menos del espacio concedido a negros e hispánicos. Según estos autores, los éxitos individuales y culturales de estas minorías eran desproporcionadamente exagerados (con la excepción de los grupos asiáticos, precisamente los que más han triunfado en la sociedad norteamericana).

VILA-SAN-JUAN, S., La importancia de ser PC («políticamente correcto»), 30/6/1.992

Querido David. Disculpa en primer lugar que te haya hecho leer en voz alta las páginas dedicadas al franquismo. «Ciencias Sociales», octavo de EGB, lección 22.

«O sea que tienes que hacer un trabajo y quieres documentarte ¿no?». Exactamente. Un aprendizaje de cómo se describe la historia.

Conforme leías no podía asegurar si tu desgana era superior a mi perplejidad. Me faltó valor para preguntarte si entendías una sola palabra. Yo mismo encontraba dificultades para distinguir en aquella historia tuya algo que ver con la que habíamos vivido. Por eso consiénteme la impertinencia de enmendar la plana a tu profesor y que te cuente aquello que, con toda probabilidad, no te dirán en el cole.

Qué importa que en los libros de texto no aparezca ni la palabra fascismo, ni totalitarismo y apenas levemente el término dictadura, si eso lo llevamos dentro y sus secuelas son tan cotidianas que hay que negarse a verlas para no creerlas.

Querido David, no figurará en los libros de texto que Francisco Franco fue un dictador siniestro y que si yo ahora puedo escribirte esta carta es porque, pese a su deseo, no llegó a centenario, porque murió a su pesar unos años antes de que tú nacieras, y que el poder publicarla es algo que no le debo ni a él ni a sus herederos, sino a todos aquellos que ya no pueden recibir cartas porque cayeron luchando porque sus hijos algún día pudieran leerlas. Ni tampoco a los muchos que se avergüenzan hoy de su pasado y no se atreven a escribirlas.

MORAN, G., Carta a un niño sobre el fantasma, 20/11/1.992

Hace sólo un par de semanas seguí con atención, ante la pequeña pantalla, una encuesta realizada entre una docena de estudiantes de BUP, invitados a definir la figura de Franco, con motivo del primer centenario de su nacimiento. Ante mi estupor, en nombre del «Caudillo» les sonaba vagamente. Una muchacha con tejanos respondió: «Ni idea». Un mozalbete con cara de discoteca, al término de una profunda reflexión, espetó: «Fue un militar que mató a muchos catalanes». Otro le confundió con Tejero, el coronel-pintor: «Entró en el Parlamento y se lió a tiros». Pasado el primer estupor, divagué sobre el particular. En el fondo tenía que ser así.

GIRONELLA, J. M^a, M El tiempo, realidad vampiresca, 22/1/1.993

Duby no sólo es un historiador, sino un devoto de la enseñanza de la historia. Y de la enseñanza en general, también en arte. «Enseñar a ver, a escuchar música, a leer, esta es la formación que un Estado no debe dejar nunca», dice. Sus clases eran un ejemplo de lo que puede ser la enseñanza periodística de la historia, una historia con personajes vivazmente descritos, que por cierto no era el tipo de historia que estaba de moda entonces, cuando las tablas de precios del trigo en la primera mitad del siglo XVI parecían lo último en conocimiento del pasado.

Todo el mundo parece de acuerdo en que es bueno enseñar historia. Pero ¿qué historia? El asunto de la enseñanza de la historia en Bellaterra, por ejemplo, se ventiló semanas atrás en los papeles con la habitual confusión y un cierto escándalo a cuenta de la presunta desaparición de la enseñanza de la historia de España en el centro.

Porque la verdad es que nadie puede pretender enseñarnos la historia que hemos vivido.

Haber vivido da a veces más seguridad que haber estudiado.

Pero más allá de lo vivido perdemos esa varita mágica de la vivencia, de la memoria personal. Tenemos que fiarnos de otros, de los que han estudiado. Sólo los historiadores saben qué pasó cuando nosotros no estábamos. Sólo ellos han aprendido a conocer pacientemente el pretérito.

La historia es la memoria de lo que no hemos vivido. Por eso es tan necesaria su enseñanza; nos hace mayores.

GOMIS, L., La enseñanza de la historia, 22/3/1.993

Al abdicar, Don Juan se sacrificó por su país, en un gesto noble que los maestros deberían explicar hoy a los alumnos en sus clases para que aprendan a reconocer la generosidad y a valorar la fidelidad a los principios y los ideales. Esos ciudadanos que todavía no tienen derecho al voto algún día lo ejercerán, si quieren, porque mucha, mucha gente se sacrificó por ello, y entre esas personas estuvo una que fue hijo y padre de reyes, pero no reinó.

BRUNET, J., En la muerte de un rey demócrata, 2/4/1.993

Como una mera enumeración de batallas, una fecha que marca un antes y un después. Se estudian sus causas y los cambios sociales que provoca, pero a la guerra misma se la presenta desproveída de significado, «como si fuera una perturbación de la naturaleza, un terremoto», como dice el historiador Basil Hart. En España existen diversas razones para este rechazo. Una de ellas es que los que fuimos educados durante el franquismo quedamos hasta el moño de las glorias militares, y muchos piensan que si se habla de esto se puede fomentar la beligerancia de los alumnos.

Analizar las cosas, estudiar los por qué, ver las conductas. La reforma habla de la educación por la paz, pero no hay materiales, ideas concretas. Y lo que sugiero es que el estudio de la guerra se integre específicamente en el conjunto de las disciplinas escolares. Porque la guerra no sólo es un asunto de las ciencias sociales, sino que tiene también gran interés para la educación de los valores.

«La educación escolar de los soldados —dice Anna Bastida— es una de las claves para entender las confrontaciones bélicas. En la Primera Guerra Mundial, por ejemplo, existían diversas convicciones que la hacían atractiva: se presentaba como un acto heroico, patriótico, una agradable actividad al aire libre realizada en camaradería. Todos los países beligerantes...

«Los textos escolares de la época nos demuestran la propaganda que se hizo a los futuros soldados. Luego, cuando se enfrentaron a la realidad, el impacto emocional que sufrieron aquellos pobres hombres fue terrible. Por ello, si hacemos un esfuerzo para explicar a los alumnos cuál es la realidad de la guerra, cómo actúa la propaganda, cómo se distorsiona al enemigo, estaremos educando para la paz y contribuiremos a que los alumnos construyan su personalidad con valores que hagan inaceptable la guerra».

ROVIRA, B., Entrevista a Anna Bastida, 9/5/93

Quanta gent no ha vist el foc des de fa molts anys? Fins i tot hi ha, probablement, bastants joves i no cal dir criatures que no l'han vist mai. Si no han tingut un incendi a prop. Em refereixo a veure un foc de debò, no una imatge cinematogràfica, pictòrica o televisiva del foc.

Les progressives restriccions municipals han fet que els contempladors d'aquest foc siguin cada vegada menys nombrosos. Si un dia es prohibeixen les fogueres de Sant Joan, a les escoles hauran d'ensenyar —i potser ja haurien de fer-ho ara— què és un foc. Una classe pràctica de cultura històrica, suposant que hi hagi algun mestre capaç d'encendre'l.

ESPINAS, J. M^a., Foc, 24/61.993

Siempre recordaré con alegría y reconocimiento las excursiones que hacíamos los alumnos del Instituto-Escuela a lugares interesantes de nuestra geografía o nuestra historia, y que constituyeron una de las muchas innovaciones pedagógicas de aquella institución ejemplar creada por la Junta de Ampliación de Estudios. Nos ponían a los muchachos de la ciudad en contacto educativo con la naturaleza, los monumentos y el arte de nuestro país.

ORTEGA, J. El hombre de los pájaros, 19/2/1.993

¿Qué es el analfabetismo? Los dedos de los transeúntes ponen Extremadura en todas partes y muy pocas veces en su lugar correcto en el mapa. Dedos de analfabetos parciales que sin duda saben muchas cosas, pero ignoran una tan fundamental para la convivencia inmediata como dónde está Extremadura, fundamental aunque sólo sea para repartirnos los impuestos. Cuando yo era niño nos obligaban a dibujar el mapa de España y dentro de este imaginario total y totalitario debíamos trazar la silueta de las diferentes regiones, separadas por puntitos o punto y raya, a diferencia de la frontera con Francia y Portugal que era de crucecitas, como puntos de sutura para la cicatriz de graves heridas históricas.

VAZQUEZ MONTALBAN, M., Extremadura, 25/9/1.993

Aquel bachillerato era un pozo de ignorancia, pero se salía de él con una cultura general nada despreciable que permitía ir por el mundo, a pesar de la censura y del franquismo, sabiendo dónde estaba Lituania. Hoy, de tanto estudiar se ha perdido la cultura general y parece ser cierto lo que aseguran catedráticos amigos, que el nivel de despiste cósmico de aquel bachillerato se alcanza al acabar la universidad.

LORES, J., La LOSE, 12/4/1.990

A mí, sin duda, pronto me expulsarán de clase. Seguro que no consigo aprender cuál es la capital del Anoiá, ensuciaré las paredes ahora que les ha quedado un país tan arreglado después de tapar hasta los cementerios, y pellizcaré las nalgas de la profesora.

TRALLERO, M., Vuelta al «cole», 12/9/1.991

Un cop més els infants i adolescents aprendran geografia damunt els mapes de la guerra. Som on érem.

Un cop més els adults del món repassarem geografia damunt els atles de la guerra i recordarem antigues lliçons apreses damunt els atles d'altres guerres del temps de la nostra infància i la nostra adolescència. Som on érem i la credulitat encara no ha tocat sostre.

Quan ens desculpabilitzarem? Som on érem o el nostre balbuceig moral, infantil i bàrbar, ha fet un petit pas darrera la nostra capacitat d'autodestrucció, adulta i civilitzada? Més enllà de l'escruiximent, si damunt els mapes de la guerra no sabem aprendre que ens mereixem de viure sense ella, la vergonya de ser homes ens hauria d'engolir.

TORRENTS, R., Geografia de la guerra, 30/1/1.991

Si la enseñanza básica tuviera en España alguna relación con la realidad cultural debería llevarse a los niños a visitar, una vez al año, esas grandes librerías donde se saldan los libros. Allí el profesor tendría la ocasión de explicar la parte de la cultura del inmediato pasado que se ha quedado desplazada del acuciante presente. Contemplar los libros de saldo es como abrir al azar el álbum de

fotos familiar, está el abuelo irreconocible al que tanto debemos y tan poco quisimos, la tía que nos enseñó tantas cosas y de la que no recordamos ni su nombre, y el pariente pobre que tuvo la suerte de siempre parecerrico.
MORAN, G., Benito Pérez Galdós está de saldo, 22/5/1.993

Qui sap si la pedagògica intenció del COI és aprofitar el gran festival de comunicació que són els Jocs per reduir una mica la ignorància universal.

Estic segur que els Jocs de Sydney transmetran molta informació sobre la ciutat i sobre Austràlia, però una altra cosa és que els adults l'assimilem. El cas de la població infantil seria diferent, si les escoles aprofitessin l'expectació olímpica, l'any 2000, per interessar els alumnes en el curiós poblament històric d'Austràlia, la seva no menys curiosa relació amb la Gran Bretanya, les concentracions urbanes en un territori en gran part desèrtic...

ESPINAS, J. M^a., Sydney, 29/9/1.993

El que més m'agradava estudiar, a l'escola, era geografia. Però fins i tot els companys poc interessats per la matèria n'acabaven aprenent, perquè els exàmens exigien respostes molt concretes. Eren aquells temps tan antipedagògics, com van dir després, en què els infants i els adolescents s'havien d'aprendre moltes coses de memòria. Així vam saber totes les províncies de totes les regions de l'època, les capitals de tots els Estats del món, els noms de tots els mars i tots els estrets —estic segur que els nòrdics Skagerrat, Kattegat i Sund els recorden encara la majoria dels meus condeixebles.

Què ha passat perquè els nois i les noies que van ser enquestats al carrer no sabessin que Extremadura té dues províncies? És significatiu que l'única resposta encertada la donés una persona gran, i que recordava, potser, allò de *Extremadura dos, Cáceres y Badajoz*. A més de les respostes simplement negatives, o d'arronsar les espatlles com si diguessin «de què vas, tio?», alguns d'aquests joves contestaven coses tan sorprenents com «quatre o cinc?» i fins i tot «quinze»! Podria pensar-se que no han estudiat, com els seus pares, geografia d'Espanya, i en aquest cas la ignorància seria tan lògica com lamentable. I que s'han dedicat, en canvi, a estudiar a fons la geografia física i la geografia política de Catalunya, però sembla que aquesta substitució no s'ha produït. Pregunteu-los quina és la capital del Montsià, i molts us diran: «La pital de què?»

Si no ho saben, sospito que és perquè aquestes coses no es fan aprendre, i per tant no hi ha perill de suspens. Segurament, i ho dic sense ironia, es procura que els escolars s'interessin per temes considerats molt més importants, geografia econòmica, geografia social, què sé jo, partint del principi que la capital del Pallars Jussà o on neixen el Segre i el Llobregat ja es pot consultar fàcilment en una enciclopèdia. El que passa és que la majoria d'alumnes —hi ha excepcions vocacionals— tot allò que no han d'estudiar no ho consulten mai.

ESPINAS, J. M^a., Geografia, 30/9/1.993

Mucha comprensión necesitan los niños en este momento crucial, teniendo en cuenta no sólo el trauma que padecen al volver a clase, sino también el lío que les van a meter en la cabeza cuando los profesores de Geografía intenten enseñarles el nuevo mapa del mundo. Lo más probable es que los niños no se enteren de nada, y tampoco les va a valer que sus papás se lo aclaren —según era habitual—, pues quienes saben de eso son los abuelos. Y los abuelos habrán de desempolvar aquellos viejos mapas donde estaban Estonia, Letonia y Lituania por acá, el Imperio Austro-Húngaro por allá, Alemania capital Berlín, San Petersburgo en ese puntito negro, y explicarles a sus nietos que, de tanto dar vueltas, el mundo acaba quedándose donde estaba, y que no somos nadie, y que no pegues pelotillas en el mapa, niño, o te la cargas.

VIDAL, J., A clase, 17/9/1.991

No hay otro camino tradicional que la literatura para mostrar la profundidad y el color lingüísticos, una imagen del hombre, los tejidos viscerales de una nación. De igual manera que la geografía o la historia muestran los grandes ríos y los acontecimientos cumbre.

En catalán, con frecuencia también en historia sólo andamos tras epicentros locales y en geografía enraizamos riachuelos indígenas y obviamente el Danubio.

PORCEL, B., Polémica literaria, 19/9/1.992

Amb la nova onada de tensions a les repúbliques ioguslaves i les tensions provocades per l'intent de cop d'Estat a l'URSS, i l'acceleració subsegüent dels processos d'independència legítims, crec que s'imposa l'inici d'una nova pedagogia europea. ¿Com seran els atlas d'Europa per al curs escolar 1991-92? ¿Qui i com referà nous circuits que travessin Europa i n'expliquin tant els elements comuns com la seva diversitat? ¿Qui estudiarà les claus de la submissió o de la independència cultural europea, a l'estil de l'informe Barzanti sobre una televisió europea, sense fronteres però sense servituds extraeuropees?

RIERA, I., L'ambigüitat d'un concepte: Europa, 10/9/1.991

L'escola de l'Estat espanyol, ¿s'ha introduït dins d'Europa? ¿Hi viatja almenys? Més encara, ¿és que Europa no necessita l'escola per tirar endavant?

La LOGSE fa referència al fet europeu en el Preàmbulo. Una manera de legitimar la seva existència rau precisament en l'esdeveniment de l'ingrés de l'Estat espanyol dins de la Comunitat Europea, però després, en l'articulat, se n'oblida. Els estudis de l'escola primària desconexaran el fet que som un bocí del tot europeu. Greu. D'aquesta faisó la institució escolar espanyola no ajudarà al naixement d'Europa. Descoratjador.

Si la nostra escola no condueix els infants vers aquest projecte polític-econòmic que és la història inacabada del que denominen Europa, els fem un mal servei.

¿Quina pot ser la metodologia que faci sentir-se europeus els nostres escolars? Fins a la pubertat cal edificar bàsicament la

consciència catalana. Només després s'enceterà el procés educador que produeix europeus. D'entrada cal ser alguna cosa; després, i només després, és possible obrir-se a noves consciències.

I. Actes cognitius. 1.- Estudiar altrament la geografia. Europa, per exemple, té fronteres; no pas Espanya. El Rin és tan interessant com l'Ebre. 2.- Configurar una nova història europea per a la secundària. 3.- Aprendre, a més del català i del castellà, tres idiomes europeus més.

II. Actes afectius. 1.- Recórrer les terres europees a fi de conèixer la seva gent —idees, costums i records— i les seves obres, presents i passades, tècniques i artístiques. Viatjar i també estudiar algun curs fora. 2.- Participar en campaments i camps de treball, o de convivència, organitzats a Europa. 3.- Seguir la premsa, la ràdio i les televisions europees.

III. Actes psicomotors. Participar en activitats esportives, teatrals, musicals, de dansa..., promogudes en els diferents països europeus.

No podem tolerar que exclusivament els polítics, els empresaris i els financers ens construeixin la nostra Europa.

FULLAT, O., L'escola, un camí d'Europa, 19/4/1.991

A més, els textos de Sagarra, en vers i en prosa, donarien als escolars un lèxic precís i unes imatges inoblidables sobre geografia, sobre paisatges i viles, sobre plantes i animals, sobre tipus humans i costums. D'una manera exacta i suggestiva. Fàcil i enriquidora. Massa bonic perquè sigui viable, potser.

ESPINAS, J. Mª., Sagarra a l'escola?, 13/11/1.991

4.6.8. CIENCIAS, MATEMÁTICAS, TECNOLOGÍA.

Es curioso que entre las dos culturas hay una situación totalmente asimétrica. Por un lado vivimos en un mundo rodeado de técnica y de números y ordenadores, pero por otro lado parece que la única cultura es la humanística, a juzgar por la importancia que recibe en los medios de comunicación.

Aún hay otra asimetría: los que conocen algo de ciencia y tecnología tienen una cultura humanística bastante considerable.

Mientras que los humanistas tienen un desconocimiento absoluto, y a veces un cierto desprecio, por la ciencia.

Me contentaría con que nuestros estudiantes de primaria y secundaria supieran muy pocas cosas, pero bien sabidas y que no se hubieran creado una barrera intelectual impenetrable a los conocimientos matemáticos y científicos, sino que, por el contrario, tuvieran ilusión por saber más.

Yo pediría que en los nuevos planes de estudio se enseñara a leer y escribir bien (lo que para mí no está claro que se logre con la «lengua moderna» que se enseña), se enseñara matemáticas elementales (no «modernas») pero bien sabidas y adecuadas a la edad de los alumnos, ya que, aparentemente, matemático es el lenguaje de la naturaleza, y se enseñara a aprender y a tener inquietud intelectual y a preguntarse el porqué de las cosas.

PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE, 26/9/1.991

“La ciencia, que también es estética, arte y poesía no puede abdicar nunca de su dimensión pedagógica ni mucho menos de la necesidad social de ser una pedagogía amena. Es una de las grandes virtudes de esta ecuánime exposición.”

CASASUS, Ciencia amena, 23/1/1.992

Yo estudié historia y antropología. También querían convertir la antropología en una ciencia. Me pasé dos años intentando entender qué es la ciencia. Llegué a la conclusión de que sólo es ciencia la física. Quizás a usted le parece que me voy por las ramas pero, en serio, todo este problema de la ciencia me ha obsesionado y en cierta forma me ha formado como escritor. Odio la educación inglesa porque es una vacuna contra el pensar, contra la experiencia de vivir la vida.

Entrevista a TOM SHARPE, 9/6/1.992

Abans hi havia l'anacrònica disjuntiva entre «ciències» i «lletres», a la qual calia fer front a l'edat de tretze anys. Una divisió de camins que ha donat a la gent de «lletres» la coartada per no saber calcular un tant per cent, i a la gent de «ciències» la justificació per no saber redactar una instància.

Si un noi o una noia, als setze anys, pren la decisió de fer el COU B, està abocat a fer carreres de tipus bio-sanitari: medicina,

biologia, veterinària, farmàcia, i poques coses més. ¿Que al cap d'un any s'adona que el que en realitat vol és estudiar dret? Tururut viola. Encara que sigui un estudiant brillant ja no es podrà treure la bata blanca gens fàcilment.

Jo penso que, volent fer un favor a l'especialització, aquesta divisió del COU, en comptes d'afavorir-la, la dificulta.

ALSIUS, S., L'altra selectivitat, 28/6/1.993

El que pretenia és molt més senzill: fer adonar al lector de la decadència educacional a què s'està sotmetent el nostre país, de l'especialització tan excloent com folia que impedeix resoldre arrels quadrades a un estudiant d'anglo-germàniques i, al seu torn, escriure sense cometre errades ortogràfiques a un futur metge o físic.

Sense aquest coneixement fonamental i fonamentador del món clàssic, la nostra «cultureta», com deia Segarra, es convertirà en una perícia inqüestionable a prémer botons de tot tipus (des de les màquines escurabutxaques fins al més sofisticat ordinador) i en una vergonyosa coixesa d'allò que, des dels fenicis, ha estat pilar de civilització i convivència: la llengua escrita.

MARSAL, A. M., La casa per la teulada, 5/7/1.990

Si no som capaços de valorar en tota la seva profunditat aquells coneixements que en diem humanitzats, ens convertirem en uns magnífics lampistes, és a dir, gent utilíssima perquè la conducció d'aigua i d'electricitat i de gas funcioni, però no assolirem la categoria de científics.

CAPMANY, M^a A., La temptació de la ciència, 10/3/1.991

Es cierto que no puede negarse que el progreso acelerado del mundo se ha logrado por una interacción de la alta ciencia y de la técnica que la ha hecho operativa. Pero esta certeza no debe impedir que a nuestros jóvenes, futuros ciudadanos, se les dote de aquellos instrumentos internos para actuar ante situaciones imprevistas y cambiantes. Esto, a nuestro parecer, sólo se logra por una amplísima educación básica en la que se potencie el conocimiento, a todos los niveles, de las fuentes generales del saber, tanto humanístico como científico.

VERGES, R., Incertidumbre y educación, 30/6/1.993

Y precisamente por constituir exigencia elemental del ser lingüístico, la filosofía alcanza un elevadísimo grado de complejidad, pues las cuestiones elementales son la auténtica matriz de las disciplinas artísticas y de las disciplinas científicas dignas de tal nombre, las cuales sólo alcanzan su destino cuando son instrumentos de inteligibilidad, o sea, puntos de apoyo para la aspiración filosófica. La matemática, la teorización musical, la física teórica o la explotación arquitectónica del espacio encuentran en la filosofía un punto de convergencia, auténtica «unidad focal de significación». En ausencia de ello, tales disciplinas quedan reducidas (según la expresión de un gran matemático actual) a la insignificancia.

GOMEZ PIN, V., Filosofía y dignidad de la razón

La primera explicación por la que la gente no se interesa por las noticias científicas en la prensa norteamericana surge de la educación que reciben en los colegios. En los colegios, durante decenios, no se ha insistido mucho en la educación científica. Hay un cierto analfabetismo científico, porque en el colegio no se ha recibido una enseñanza interesante.

Los que escriben sobre ciencia en los periódicos de los Estados Unidos no utilizan un lenguaje complicado, son buenos escritores y lo hacen conciso, claro. El problema, repito, es la falta de cultura científica en el público, en general, recibida en el colegio.

PEIRON, F., Entrevista a Dorothy Nelkin, 10/6/1.990

...¿Les cuesta a los científicos abandonar un nivel elevado y ponerse a la altura de un público general?

-Nos gusta ponernos al nivel del público, pero nos gustaría más que fuera el público quien subiera su nivel, de manera que no tuviéramos que hablar de las cosas más básicas. Existe una gran incultura científica. En Harvard preguntamos a doce graduados, elegidos al azar, las causas de las cuatro estaciones del año. Sólo una persona pudo dar una explicación científica.

DURAN, X., Entrevista a Sheldon Lee Glashow, Nobel en Física (1979), 15/7/91

Supongo que pocos dudan de la importancia que la ciencia y la tecnología tienen en nuestra vida diaria, a finales del siglo XX. La importancia corre pareja al desconocimiento que se suele tener de los conceptos más elementales en los que se basa el progreso científico y tecnológico en el que nos hallamos inmersos, hasta el punto que, recordaba uno de los asistentes, la mayoría de la población es incapaz de entender el recibo de la luz. La situación podría intentarse corregirse mediante una reforma de la formación inicial de los jóvenes o con acciones de formación permanente.

No obstante, la reforma educativa no parece apuntar una vía de mejora de esta situación: además de disminuir las horas que los estudiantes dedican a temas científico-técnicos y de que los programas son manifiestamente mejorables en el sentido de hacerlos más atractivos y de que las clases de ciencias, y especialmente las de matemáticas, no sean «un rollo que no se entiende», las escuelas de formación de maestros reducen significativamente las materias de tipo científico. Si el lector tiene hijos en edad escolar, piense que lo más probable es el que su maestro/a no haya cursado ninguna asignatura obligatoria de matemáticas, física, química o ciencias de la naturaleza más allá del bachillerato; si tiene suerte, le habrán enseñado cómo se enseña una ciencia que no sabe.

PASCUAL, R., La información de la ciencia, 9/5/1.993

La tasca de sensibilització portada a terme els darrers anys pels estudiosos i investigadors en història de la ciència i de la tècnica, junt amb la difusió del resultat d'aquesta activitat, han

creat un estat d'opinió favorable a la presència de la història de la ciència i de la tècnica a l'ensenyament secundari i universitari.

Això exigiria, per descomptat, la participació de persones amb la formació pertinent en història de la ciència i de la tècnica (que n'hi ha entre el professorat de secundària) en el procés d'elaboració de programes i dels nous materials docents d'aquestes assignatures, per donar un nou enfoc, diferent del tradicional.

LUSA MONFORTE, G., Davant dels nous plans d'estudi, 6/6/1.993

La ciencia dura necesita una terminología propia para hablar con precisión, pero muchas veces, demasiadas, los monaguillos de esas ciencias disfrazan la carencia de teoría propia con aparatosos neologismos que, sin embargo, no traen novedades conceptuales y, por tanto, sobran.

Tenga o no razón, lo encantador de este libro es ver el empeño de un caballero inteligente y sabio en explicarse... y convencer. Y explicarse no sólo ante el ilustrado gremio universitario de Cambridge sino a la tropa civil que puede llegar a creer que determinados pensamientos sólo pueden tenerlos quienes están en el secreto de aquella ciencia. Pero es que, además, lo hace sin insultar. No es como esos papaitos de la divulgación que se avienen a rebajar el preciosismo de sus argumentos para que el ciudadano pesque algún aroma de esa teoría. Galbraith no hace rebajas, explica las cosas como cree que deben explicarse... y, se le entiende. No se trata de reivindicar al paleta pero sí de defender que la inteligencia es más legible de lo que algunos piensan.

DELCLOS, T., Galbraith, 13/6/1.992

"De la bombeta a l'ordinador" un voluntarioso librito de divulgación tecnológica que pretende explicar los vertiginosos cambios de este fin de siglo en escasas páginas de bienintencionada prosa, se presenta como una de las novedades más destacadas. Aunque el libro hará sonreír de suficiencia a los infantes de octavo de EGB, que se alumbran con lámparas halógenas y preparan sus trabajos escolares con un PC provisto de disco duro de 40 megas, pantalla a color de 14 pulgadas y "software" para la gestión de base de datos.

REIXACH, A., Lecturas de siempre, 29/11/1.993

Todo es diferente para las generaciones más jóvenes, que están madurando y educándose en un mundo organizado sobre la informática, de modo que su relación con ella es natural, exenta de la desconfianza y la torpeza de los adultos.

Es hoy un lugar común manifestarse inquieto por el futuro de las jóvenes generaciones, por su sensibilidad e inteligencia, amenazadas por la adición a ordenadores y videojuegos, y el abandono de instrumentos de educación y diversión más tradicionales. Tradicionales, naturalmente, para quienes se manifiestan de ese modo, pero que fueron, a su vez, novedosos en su momento. Por mi parte, soy bastante escéptico ante tanta campanuda llamada de atención y tanto tópico sobre el asunto que nos ocupa; y lo soy porque

nuestras percepciones, estando como están inevitablemente ligadas a lo que ha sido nuestra experiencia vital y nuestra educación, no pueden servir de referencia absoluta, sino que deben ponerse en perspectiva.

LOPEZ, C., Perplejidades informáticas, 23/11/1.993

No. No esperaba llegar a ser un matemático. Mis padres eran médicos y siempre supusieron que yo sería médico también. Mi hermano mayor era extremadamente precoz y capaz en matemáticas, y a mi hermano pequeño le gustaba el ajedrez. Fue 10 veces campeón del Reino Unido. Yo iba a ser el médico que conservaría la tradición familiar. Estaba interesado en las matemáticas, pero no pensaba en ellas como una profesión; era simplemente algo que me atraía. También le interesaba a mi padre. Era profesor de genética humana en la University College de Londres y utilizaba las matemáticas en su trabajo. Pero no creo que creyese que esta disciplina era algo con lo que mereciese la pena pasarse la vida; pensaba que era buena como apoyo a otras disciplinas, pero no en sí misma. Aún así, escogí estudiar matemáticas.

SANCHEZ RON, J. M., Entrevista a Roger Penrose, 3/11/1.991

Un distinguido profesor de la Universidad de Heidelberg comentaba, en una ocasión, que la educación alemana se asentaba en tres pilares: las matemáticas, la música y el rechazo obsesivo del episodio fascista en la historia reciente de Alemania. De que los niños tedescos se desenvuelven muy bien con aritméticas y álgebras da prueba la posición del país en el cuadro de los avances tecnológicos actuales.

LLOVET, J., El pentagrama educativo, 3/2/1.991

Me refiero al orden en el sentido como algo cerrado, reglamentado. Cuando iba al colegio siempre tenía problemas con las matemáticas porque me decían que uno y uno son dos, y no había más vuelta de hoja. Nunca he podido aceptar las cosas tan privadas de libertad; necesito sorprenderme constantemente. ¿ Por qué ? No lo sé, és así y punto. Seguro que no hay mucha gente comiéndose el coco sobre si quiere ser contable o actor."

SESE, T., "Soy un hombre muy feliz" . Entrevista a Michael J. Fox. 29/5/1.991.

Sempre he estat inexpert en matemàtiques, des de l'escola, i lamento no haver-hi entrat, que se'n diu, n'era l'hora. M'ha quedat la sensació que no van saber interessar-me per aquesta matèria, i així potser m'excuso de la meva escassa disposició.

Si jo no vaig entrar en les matemàtiques quan s'ensenyaven segons el sistema tradicional, ¿ hi hauria entrat ara amb les anomenades matemàtiques modernes, que es van introduir ja fa bastants anys en l'ensenyament primari? Ho dubto, perquè sembla que no han donat el resultat que s'esperava: un alt percentatge d'alumnes continua al·lèrgic a les mates.

Es va creure que les matemàtiques clàssiques eren absurdes que a l'alumne li convenia una eina més lògica per a la comprensió. No coneixo l'opinió dels mestres avui, només conec l'opinió d'alguns alumnes que

s'hi perden. Obligats a entendre-ho tot, no se'n surten. Sí que arriben a posseir les nocions (...) però alguna cosa falla, algun pas del procés queda paralitzat, quan ha de saber iniciar estudis de ciències i resultat que no les sap.

El meu dubte és si els infants i els adolescents tenen tanta necessitat de lògica com creuen els mestres adults. Si, per aprendre, els cal anar tan al fons de les coses. Si no els dóna més rendiment, en l'aprenentatge, una dosi de joc, encara que per a un expert sigui superficial. Un joc que vol ser lògic per a un nen ja no és un joc.

Potser l'al·lèrgia a la matemàtiques s'acabarà amb la introducció, a l'escola, d'unes màquines de càlcul que són màgiques.

ESPINAS, J. M^a., No és tan matemàtic, 10/11/1.990.

Yo pediría que en los nuevos planes de estudio se enseñara a leer y escribir bien (lo que para mí no está claro que se logre con la «lengua moderna» que se enseña), se enseñara matemáticas elementales (no «modernas») pero bien sabidas y adecuadas a la edad de los alumnos, ya que, aparentemente, matemático es el lenguaje de la naturaleza, y se enseñara a aprender y a tener inquietud intelectual y a preguntarse el porqué de las cosas.

PASCUAL, R., Las culturas y la LOGSE, 26/9/1.991

“Sus hijos aprenderán matemáticas con sólo apretar un botón”. Naturalment, el botó al·ludit és el de l'aparell de vídeo domèstic. L'estratègia publicitària és elemental: pares angoixats pel desconeixement dels números irracionals i per la convicció no menys irracional que de les matemàtiques han de deprende la futura felicitat dels seus nens trobaran en aquest títol i en el prospecte la redempció àudio-visual de les seves insuficiències. Tantes estones amargues farcides d'arrels quadrades, de mínims comuns múltiples, de rufinis i - el que és pitjor- de conjunts i anells commutatius, i ara resulta que tot plegat pot quedar convalidat per una plàcida sessió televisiva que, amb una mica de sort, convalidarà al seu torn la sèrie Campeones!”

Amicus es la solució, ahora aprendren un montón”.
ALSIUS, A., Eureka, el vídeo, 12/11/1.990